ROK I. ZESZYT 4.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR: BOLESŁAW KIELSKI

WARSZAWA — 1929
SKŁAD GŁÓWNY: KSIĄŻNICA-ATLAS T. N. S. W.
NOWY ŚWIAT Nr. 59

WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ

OŚWIATY i WYCHOWANIA

ROCZNIE z przesyłką pocztową	Zł.	6.00
ZESZYT POJEDYŃCZY	„	1.50
CENA OGŁOSZEŃ: po tekście cała strona	„	100.00
„ „ ½ strony	„	60.00
„ „ ¼ „	„	30.00

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

UWAGA. Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

REDAKCJA: Warszawa, Foksal 18, Biblioteka Ministerstwa W. R. i O. P.

ADMINISTRACJA: Warszawa, Bagatela 12.

SKŁAD GŁÓWNY: Książnica-Atlas T. N. S. W. w Warszawie, Nowy-Świat 59, we Lwowie, ul. Czarnieckiego 12.

DO PRENUMERATORÓW „SZKOŁY POWSZECHNEJ" I „BIBLJOGRAFJI PEDAGOGICZNEJ"

Czasopisma „Szkoła Powszechna" i „Bibljografja Pedagogiczna" przestały wychodzić z dniem 1 stycznia 1929 r. Natomiast Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zaczęło wydawać czasopismo p. t. „Oświata i Wychowanie", o którego programie informuje zamieszczone na początku pierwszego zeszytu „słowo wstępne" Redakcji.

Warunki prenumeraty „Oświaty i Wychowania" podane są powyżej. Prenumeratorzy „Szkoły Powszechnej" lub „Bibljografji Pedagogicznej", którzy wpłacili już prenumeratę na r. 1929 za jeden z wymienionych kwartalników, otrzymywać będą wzamian — w razie ich zgody na to — nowe czasopismo; w przeciwnym razie prenumerata będzie zwrócona. Brak odpowiedzi na niniejszy komunikat uważać się będzie za zgodę na otrzymywanie „Oświaty i Wychowania".

Ponieważ „Oświata i Wychowanie" wychodzić będzie w 5 zeszytach rocznie, przeto wpłacanie półrocznej prenumeraty jest niemożliwe. Prenumeratorzy, którzy wpłacili połowę rocznej prenumeraty i nie uzupełnią jej w odpowiednim czasie, otrzymają tylko 2 pierwsze zeszyty.

Treść zeszytu 4 znajduje się na str. 3 okładki.

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 150-76. 2494

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK I. WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1929 ZESZYT 4.

O IDEAŁ WYCHOWAWCZY SZKOŁY POLSKIEJ

Przemówienie inauguracyjne Pana Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Dr. Sławomira Czerwińskiego, wygłoszone w dniu 8 lipca 1929 r. na kongresie pedagogicznym, urządzonym staraniem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związku Zawodowego Polskich Szkół Średnich w Poznaniu.

Szanowni Państwo!

Zdaję sobie sprawę z tego, że, godząc się na wygłoszenie przemówienia o ideale wychowawczym szkoły polskiej, zdecydowałem się mówić na temat, który w dzisiejszych czasach nie jest ani łatwy, ani wdzięczny.

Ideał wychowawczy, jeżeli ma mieć zarodki powodzenia i cechy trwałości, nie może, tak, jak Minerwa z głowy Jowisza, wyskoczyć gotowy w świat, jako rezultat indywidualnej myślowej spekulacji.

Nawet wówczas, gdy jest on wyrazem jakiegoś całego systemu filozoficznego, trwa on tylko tak długo i sięga tak szeroko, jak długo i szeroko panuje nad umysłami dany system filozoficzny.

Ideał wychowawczy jest tem trwalszy, im bardziej wyrasta z podłoża warunków historycznych, potrzeb społecznych i prądów duchowych epoki. Musi on być w harmonji z tem, do czego społeczeństwo w danym okresie dziejowym dąży, czego potrzebuje i w co wierzy.

Ale równocześnie ideał wychowawczy jest tem powszechniejszy, im w łonie danego społeczeństwa powszechniejsze, im

bardziej zgodne czy jednolite są właśnie te wierzenia, potrzeby i aspiracje.

Z tych założeń wychodząc, moglibyśmy dojść do wniosku, że okres dziejowy, który przeżywamy obecnie, przynajmniej dotychczas, posiada niewiele warunków, sprzyjających skrystalizcowaniu się powszechnego i trwałego ideału wychowawczego.

Moglibyśmy przypuszczać, że głęboko wstrząśnięte przez wielką wojnę warunki ludzkiego bytowania nie ułożyły się i nie ustaliły jeszcze na tyle, aby być wystarczająco mocną podstawą dla wspólnych celów i dążeń.

Gdy zaś chodzi o same tylko prądy duchowe, to moglibyśmy powiedzieć, że ani bezpośrednio przed wojną nie widzieliśmy, ani nie widzimy obecnie żadnego, któryby posiadał warunki trwalszego i, jeżeli tak można powiedzieć, dostatecznie powszechnego zapanowania nad umysłami.

Możnaby mieć wrażenie, że jesteśmy pokoleniem, skazanem na życie na jakimś „fin de siècle", na końcu epoki, w okresie, kiedy stare prawdy już się przeżyły, a nowe nie narodziły się jeszcze.

Powiadam — możnaby takie mieć wrażenie. Ale któż nas zapewni, że nie jest to wrażenie złudne? Brak perspektywy historycznej sprawia, że zawsze jest najtrudniej postawić słup graniczny dla okresu, w którym samemu się żyje. I dlatego, sądzę, że nikt z nas wiedzieć nie może napewno, czy to na schyłku starej epoki, czy też na progu nowej — żyć nam w udziale przypadło.

Ale jeżeli odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa, gdy chodzi o dzieje tak zwanej zachodnio-europejskiej, czy też wogóle zachodniej cywilizacji, — to napewno nie jest ona trudna, gdy chodzi o dzieje wyłącznie naszego narodu.

Dla narodu polskiego wielka wojna jest bez żadnej wątpliwości zamknięciem jednej epoki dziejów i otwarciem innej.

Przejście od stanu niewoli do stanu niepodległości jest w życiu narodu zbyt wielką zmianą, aby to nie pociągnęło za sobą

zmian w najważniejszych dziedzinach zbiorowego życia społeczeństwa.

Ale musimy sobie dobrze zdawać sprawę z tego, że wielkość i wartość tych zmian jest zależna przedewszystkiem od wartości i — że tak powiem — od duchowej wielkości pokolenia, które los na rubieży dwóch epok postawił.

Trzeba przyznać, że zadania tego pokolenia nie są łatwe. Największe trudności są w tem, o czem — jak to zwykle bywa — mówi się najrzadziej. Pokolenie to, pokolenie nasze, jeżeli chce stanąć na wysokości swych zadań, musi się zdobyć na taki wysiłek, aby jakości i wielkości zmian w losach zewnętrznych narodu odpowiadała jakość i wielkość przemiany w życiu wewnętrznem, w psychice, w zbiorowej duszy narodu.

Czy nasze pokolenie na ten wysiłek się zdobędzie?

Czy sprosta zadaniu, jakie postawiła przed niem historja?

Czy zda egzamin dojrzałości przed surowym trybunałem dziejów?

Jeżeli sądzić z dotychczasowych doświadczeń pierwszego dziesięciolecia naszej niepodległości, to na tej maturze wykazujemy nie same tylko celujące postępy.

Zbyt wielu jeszcze z pośród nas, zbyt liczne jeszcze grupy naszego społeczeństwa swojemi uczuciami, swoim światopoglądem, gatunkiem swego patrjotyzmu tkwią jeszcze zbyt głęboko w okresie niewoli.

Nie wszyscyśmy się dość wcześnie obudzili, nie wszyscyśmy się dość wcześnie zorjentowali w tej zasadniczej zmianie położenia, która dokoła nas zaszła.

Zapytajmy, ilu to rutynowanych pedagogów polskich wobec odzyskania niepodległości zadało sobie pytanie, co i jak należy zmienić w celach i środkach wychowania młodzieży; młodzieży, która przecież już nie do walki z narzuconą obcą organizacją państwową, ale do ochrony własnego państwa wychowywaną być powinna.

Zresztą, co tu mówić o poszczególnych pedagogach, kiedy nawet w oficjalnych programach nie zdobyliśmy się na dostateczną dozę oryginalności, którąby odpowiadała zaszłej w naszych oczach wielkiej dziejowej przemianie i chwyciliśmy się przedewszystkiem tego materjału wychowawczego, który był źródłem odżywczem dla kilku pokoleń walczących w niewoli, ale który niekoniecznie jest najodpowiedniejszy dla pokoleń, mających żyć i pracować w wolności.

Stąd też pochodzą te z pozoru dziwne nieporozumienia pomiędzy nami, pokoleniem starszem, a pomiędzy pokoleniem, które wychowujemy w swych szkołach.

Dziwimy się, albo i gniewamy niekiedy, że np. na trylogję Sienkiewicza dzieci nasze nie reagują tak gorąco, tak entuzjastycznie, jak reagowały nasze serca przed trzydziestu czy czterdziestu laty.

Niezawsze chcemy spostrzec, że to, co w tych powieściach było największym dla nas urokiem, owa tradycja święta własnej mocy i świetności, że to właśnie dla naszych dzieci jest, a śmiem twierdzić, że i być powinno — normalną prozą ich życia.

Ale powróćmy do zagadnienia ideału wychowawczego. Już z tego, co powiedziałem dotychczas, wnosić można, że i z własnym ideałem wychowawczym musi nie być u nas zupełnie dobrze.

Istotnie! Aczkolwiek w Polsce niepodległej dla spraw oświaty i wychowania znajdujemy naogół bardzo dużo jak najlepszej woli, a w sferach pedagogicznych, w szeregach nauczycielskich — nawet entuzjazmu — *trzeba sobie jednak postawić pytanie, czy dotychczas nie nazbyt jednostronnie, nie nazbyt wyłącznie kierowaliśmy swoją uwagę na formy zewnętrzne*, t. j. *na ustrój szkolnictwa*, *oraz na środki, sposoby i metody nauczania*, *i czy nie zapomnieliśmy trochę o tem, od czego może należałoby zacząć*, t. j. *o konieczności postawienia własnego i nowego*, *bo*

odpowiadającego naszym zmienionym warunkom ideału wychowawczego.

Dodam, że w Polsce sprawa skrystalizowania się własnego ideału wychowawczego jest pilniejszą, niż gdzie indziej nietylko ze względu na wielką zmianę w naszem położeniu politycznem, ale i z innych powodów.

Społeczeństwa o starej i przez cały okres ich życia swobodnie rozwijającej się kulturze posiadają znaczny zasób wspólnych dla większości obywateli pojęć, poglądów i przyzwyczajeń, i wzrastające w tem społeczeństwie młode pokolenie drogą naturalną nabywa tych samych pojęć i przyzwyczajeń i nawet bez świadomego współdziałania wychowawców szkolnych wyrasta na odpowiadających potrzebom swego kraju i państwa obywateli.

My jesteśmy w innem zgoła położeniu:

1) w czasach niewoli wciśnięci w trzy odmienne organizmy państwowe nie mogliśmy wytworzyć sobie tego wspólnego bogactwa pojęć i przyzwyczajeń, o którem wspomniałem, a

2) ze znanych powodów jesteśmy zmuszeni chronić duszę naszej młodzieży od niektórych cech starszego pokolenia.

Inne, szczęśliwsze społeczeństwa mogą bez większej troski przeżywać okres przełomu między ideałem starym a nowym. One ten ideał mają zawsze w dostatecznym zapasie, aby nim lukę chwilową zapełnić.

My nie jesteśmy tak bogaci, więc i potrzeba nasza jest o wiele pilniejsza.

Ale może w tem miejscu ktoś chciałby mi przerwać i zawołać:

„Dobrze, ale przecież przed chwilą sam Pan powiedziałeś, że ideału wychowawczego nie można wymyślić, ani w zbiorowych deliberacjach wykalkulować! Że prawdziwy ideał wychowawczy może się zjawić tylko jako wynik warunków historycznych, jako konsekwencja prądów duchowych epoki. Jakże więc można mieć do nas pretensję, żeśmy go dotychczas nie wymyślili?!“

Za pozwoleniem! Gdy mówię, że ideał wychowawczy musi wyrastać z podłoża warunków, w jakich żyje dane społeczeństwo, to tem samem stwierdzam, że istnieje u nas pilna potrzeba posiadania nowego ideału wychowawczego, bo dawne ideały, jako nieodpowiadające warunkom dzisiejszym, straciły dla nas swą wartość żywotną.

Gdy zaś mówię, że ideał wychowawczy powinien organicznie się wiązać z prądami duchowemi epoki, to z tego jeszcze nie wynika, że może się on zjawić dopiero po rozpowszechnieniu się takiego czy innego prądu.

Właśnie my, Polacy, na wymownym przykładzie Komisji Edukacji Narodowej mamy niezbity dowód, że nowy ideał wychowawczy zjawić się może już wówczas, gdy nowe idee nie przenikną jeszcze do szerokich mas. Wystarczy, gdy zapłodnią one umysły niewielkiej garści najlepszych w narodzie.

Biorąc to pod uwagę, nie możemy być pewni, czy w tej chwili nie jesteśmy bardzo bliscy skrystalizowania się ideału wychowawczego Odrodzonej Polski.

Kto wie, czy wszystkie jego elementy nie są w tej chwili wśród nas tu zebranych i czy jego idea nie unosi się już w tej sali, czekając tylko na odpowiednią chwilę, aby się ujawnić w słowie.

Pierwszem jednak naszem zadaniem powinno być oczyszczenie miejsca dla nowego ideału wychowawczego. Trzeba ze szkół naszych wyżenąć upiory przeszłości w postaci starych przeżytych ideałów, zwłaszcza tych, które naszemi nie powinny były być nigdy, gdyż były zawsze tylko narzuconemi nam ideałami zaborców.

A jednak zazwyczaj niedostrzegalnie dla otoczenia tuła się jeszcze tu i owdzie po naszych szkołach stary carski ideał pokornego poddanego. Poznamy go po tem, że wychowawca nie pozwala uczniowi rozumować i sądzić samodzielnie, że drażni wychowawcę każda podniesiona przez ucznia wątpliwość, a doprowadza do pasji każda próba oporu.

Na szczęście typ ten dość szybko uchodzi w przeszłość i nie wydaje mi się, by był dziś dla nas jeszcze niebezpieczny.

Natomiast władnie króluje jeszcze w bardzo wielu szkołach naszych tak dobrze nam znany ideał sprawnego a posłusznego biurokraty.

Już co się tyczy zbiurokratyzowania naszego życia szkolnego, tośmy się okazali szczególnie pojętnymi uczniami. Ale, proszę Państwa, nie sądźmy, że główne zło polega na tem, iż kancelarje szkół są zmuszone prowadzić zbyt obfitą korespondencję i że kierownicy są za bardzo obarczeni pisaniną papierków. Zbiurokratyzowanie szkół naszych sięgnęło o wiele głębiej, bo sięgnęło do samej istoty wychowania, bo objęło ono i pożarło naturalny s t o s u n e k w y c h o w a w c y d o w y c h o w a n k a. Oddzieliliśmy się od swoich wychowanków murem regulaminów i wszelakich przepisów. Patrzymy na swoich wychowanków przez gęstą siatkę reguł i paragrafów, oceniamy ich nie według zdrowego rozsądku i ojcowskiego serca, ale według wymyślnego kodeksu szkolnego i również według kodeksu często wydalamy ze szkoły i łamiemy im życie. Mimo to sumienie nasze jest spokojne, bo postępujemy „według prawa".

Gdy o tem mówię, to zawsze przychodzi mi na myśl następujący klasyczny przykład z prawdziwego, niestety, i to nie bardzo dawnego zdarzenia. Gdy jeden z wychowanków pewnej szkoły, wydalony z niej, odebrał sobie życie, kierownik tego zakładu naukowego nadesłał swej władzy przełożonej wyjaśnienie, że szkoła nie ponosi odpowiedzialności za zmarnowanie młodego życia, ponieważ samobójca w chwili popełnienia rozpaczliwego czynu już był zupełnie formalnie wydalony, a więc nie był już uczniem tej szkoły!

Umysł tego nieszczęsnego pedagoga tak już znałogowiał w ocenie każdego zjawiska przez pryzmat formalnych przepisów, że zatracił zdolność dostrzegania bijącej w oczy i krzyczącej wielkim głosem rzeczywistości.

A pamiętajmy, że nasi wychowankowie bardzo szybko zarażają się od nas duchem biurokracji, i że postępując w ten spo-

sób, wychowujemy pokolenie, które potem w ważnych momentach historycznych pyta nie o to, czy Ojczyzna została zbawiona, tylko o to, czy wybawca postępował zgodnie z przepisami.

Na miejsce tych przeżytych i dziś nam tylko szkodę przynoszących ideałów musimy postawić własne. Nie możemy przecież spokojnie patrzeć na to, że w Polsce każda szkoła, ba, nawet każdy pojedyńczy pedagog zakreśla sobie odmienne cele wychowawcze i konstruuje sobie własny ideał, albo wogóle o żadnym ideale nie myśli.

Oczywiście, w krótkiem okolicznościowem przemówieniu nie będę się kusił o wyczerpujące przedstawienie ideału wychowawczego dzisiejszej szkoły polskiej.

Myślę, że spełnię swoje zadanie na dzisiaj, podkreślając potrzebę posiadania tego ideału i co najwyżej wskazując na pewne jego elementy.

Z bogatego zasobu szczegółów, składających się zazwyczaj na pojęcie ideału wychowawczego, wybieram te, które dotyczą typu psychicznego. Zadaję sobie mianowicie pytanie: który z dwóch znanych zasadniczych typów psychicznych ze szczególną pieczołowitością hodować mamy? Mam tu na myśli te dwa wiecznie pod różnemi zresztą nazwami przeciwstawiane sobie typy, które wymienia między innemi i Claparède w przełożonym niedawno na język polski odczycie p. t. „Szkoła na miarę". Chodzi tu o typy: pozytywistów z jednej strony i romantyków z drugiej, albo klasyków i romantyków, albo jeszcze praktyków i artystów, albo z podziałem powojennym — na żołnierzy z obowiązku i żołnierzy z zamiłowania, albo wreszcie, co nas tu dzisiaj najbardziej interesuje — podział na „pracowników" i „bojowników".

Claparède tak charakteryzuje każdy z tych typów: „pracownicy" są powolniejsi, chłodniejsi, powściągliwsi, bojaźliwsi, ale za to bardziej dokładni, wytrwali, bardziej świadomi celu, do którego dążą; „bojownicy" pracują dobrze tylko wówczas, gdy są podnieceni; wtedy są zdolni do znacznego wysiłku, ale

ich praca nie trwa długo; są zmienni, działają tylko wybuchowo".

Proszę Państwa! ten podział to jest tylko teorja, abstrakcja. A jednak, gdy o nim myślę, to staje mi się jaśniejsze całe mnóstwo ważnych objawów naszej polskiej ubiegłej i dzisiejszej rzeczywistości.

Romantyk albo bojownik, albo, jeżeli kto woli, żołnierz z zamiłowania — to w czasach niewoli konspirator, powstaniec, rewolucjonista. Odegrał on swoją zaszczytną i zbawienną rolę w dziejach porozbiorowych, a w chwili wybuchu wielkiej wojny on przedewszystkiem zapełnił szeregi legjonów, a w szczególności najbardziej spiskową i rewolucyjną ich część, t. j. Pierwszą Brygadę.

Typ drugi — pozytywista, albo pracownik, żołnierz z obowiązku, był dla pierwszego kulą u nogi w bezpośredniej walce z zaborcą, ale przez swą wytrwałość i upór w pracy walnie przyczynił się do przetrwania czasów niewoli. W czasie wojny szedł do tej armji, do której go powoływał przymus i przeważnie należał do tego obozu politycznego, który przez dłuższy czas był przeciwny czynnej akcji ze strony Polski.

Pierwszy, t. j. typ bojownika, w większej liczbie występował przed wojną głównie w tej części Polski, w której najwięcej nagromadziło się elementów rewolucyjnych, t. j. pod zaborem rosyjskim, drugi — typ pracownika, zapanował prawie powszechnie w tej dzielnicy, w której walka z zaborcą weszła na teren pracy organicznej, t. j. b. dzielnicy pruskiej.

Mógłby mi tutaj ktoś zarzucić, że zbyt uogólniam zjawiska i zbyt upraszczam zagadnienia.

Być może! muszę tu uczynić bardzo mocne zastrzeżenie, że szkicuję sprawę w bardzo grubych zarysach. Przytem pamiętam także o tem, że mówię do kolegów pedagogów, a więc do ludzi obeznanych z głównemi prawdami psychologji. Liczę więc na to, że łaskawi moi słuchacze sami dopowiedzą sobie, iż te dwa zasadnicze typy psychiczne, o których mówię, w konkretnych jednostkach ludzkich bardzo rzadko, albo prawie nigdy nie wy-

stępują w swojej klasycznej czystości. O typie psychicznym jednostki decyduje nie wyłączność jednorodnych pierwiastków, ale przewaga jednych elementów nad drugiemi.

Jeżeli pomimo tego decyduję się na to — przyznaję — nieco ryzykowne uogólnienie, czynię to z tego powodu, ponieważ wiem, że w swej codziennej praktyce szkolnej postępujemy tak, jak gdybyśmy albo o tych zasadniczych różnicach psychicznych nic nie słyszeli, albo jak gdyby prawo do życia miał tylko jeden z tych typów, mianowicie t. zw. typ „pracownika". Idziemy chętnie po linji najmniejszego oporu i za jedynie wartościowy typ skłonni jesteśmy uważać ten, który jest dla nas łatwiejszy, bo bojaźliwszy, a więc posłuszniejszy, bo powściągliwszy, a więc mniej sprawiający kłopotu, bo równocześnie dokładniejszy i wytrwalszy w pracy, a więc podatniejszy do wypełnienia zadań, które mu na terenie szkoły narzucamy.

Proszę mi wierzyć, że ta nasza jednostronność jest przyczyną bardzo wielu naszych wychowawczych pomyłek, a niekiedy nawet nad wyraz smutnych tragedyj szkolnych.

Jestem również przekonany, że wskutek tej swojej jednostronności, źle, bo wręcz szkodliwie pracujemy dla głównego naszego celu, którym jest wychowanie wolnego obywatela dla wolnego państwa. Przecież, jeżeli nie z innych powodów, to choćby już z tego względu należy pamiętać o wielkich wartościach psychicznych typu „bojownika".

To przecież jest typ, który nie mógł się zżyć, nie mógł znieść niewoli. On w czasach największego ucisku był duchem wolny. I dlatego w nim to przedewszystkiem są te pierwiastki, które dla naszego dzisiejszego zadania są najcenniejsze.

Typ drugi, typ „pracownika" — z natury rzeczy łatwiej się poddawał ujemnym wpływom niewoli. On przedewszystkiem chciał pracować i za cenę możności pracy nieraz paktował, godził się z niewolą. Gdy tamten w stosunku do wroga był nieprzejednany i w dążeniach swych maksymalistyczny, ten niekiedy skłonny był zadowolić się jakąś niby półwolnością.

I dlatego rozkładowe czynniki niewoli głębiej przeniknęły

do jego duszy i dlatego też dziś typ ten wymaga naszej szczególnej czujności.

Na dwie tylko takie ujemne cechy pozwolę sobie tutaj zwrócić uwagę.

Jednem ze znamion duszy niewolnika jest brak wiary we własne siły; wiążące się z tem słabe poczucie godności osobistej i równocześnie przesadne pojęcie o znaczeniu i potędze pana.

Proszę Państwa! Gdy sobie przypomnę, co pisano i co czasami jeszcze dziś się pisze w części naszej prasy o tem, komu należy przypisać zasługę zwycięstwa nad bolszewikami w roku 1920, jak się tę zasługę wydziera genjuszowi polskiemu, aby ją złożyć u stóp genjusza obcego, to nie w tem, że się tak pisze, bo pobudki tak właśnie piszących są zbyt dobrze znane, ale w tem, że takie pisanie jest skwapliwie przyjmowane przez całe odłamy społeczeństwa, w tem — widzę dowód, że stuletnia niewola nie pozostała bez wpływu na jakość duszy polskiej.

Przykład drugi. Inną znów, zresztą podobną cechą duszy niewolniczej jest potulna pokora wobec silnych, a równocześnie buta, czasem nawet okrucieństwo wobec słabszych. Proszę Państwa! Gdy widzę pewne koła naszej młodzieży, padające plackiem przed stołem, na którym silni tego świata spisali Traktat Wersalski, a wkrótce przedtem czy potem widzę te same koła młodzieży butnie bijące szyby w oknach sklepów i mieszkań słabych żydków poznańskich, to, proszę Państwa, jestem głęboko zaniepokojony, bo widzę w tem dowód, że bakcyle chorób duszy niewolniczej dają się przeszczepiać i na młodsze pokolenie Polaków.

Tym bakcylom każdy dzisiejszy wychowawca polski musi wypowiedzieć nieubłaganą walkę.

Musimy rzetelnie pracować nad rozwinięciem poczucia godności i zdrowej ambicji narodowej.

Byłbym szczęśliwy, gdyby mi kto przedstawił konsekwentnie i racjonalnie pod względem pedagogicznym pomyślany program kształcenia uczuć, wzmagający wiarę we własne siły i rycerskie poczucie własnej godności.

Wysoko sobie cenię w programie ćwiczeń cielesnych nawet elementy walki fizycznej, jeżeli one mogą przyczynić się do usunięcia bojaźliwości i wzmożenia uczucia pewności siebie w chwili niebezpieczeństwa. Liczę na to, że do serca wychowanego w poczuciu własnej siły i szlachetnie rozumianej godności osobistej Polaka nie będą miały dostępu upokarzające pozostałości niewoli i że naród nasz w całej swej masie poczuje się równowartościowym członkiem w rodzinie wszystkich narodów świata.

Ten wielki nasz cel powinien nas skłonić do poddania rewizji naszego dotychczas najczęściej spotykanego stosunku do trudniejszego pod względem wychowawczym typu „bojownika". Dodam, że do tej rewizji powinien nas skłonić również i całkiem praktyczny wzgląd na skuteczność naszej pracy wychowawczej.

Albowiem my dziś już wiemy, że dusza dziecka, które rodzice przyprowadzają do szkoły i oddają nam w ręce, nie jest bynajmniej „tabula rasa"! Jeżeli nie jest nią jego umysł, to tem mniej jest nią podłoże jego charakteru, jego typu psychicznego. Dziecko, zanim my, wychowawcy szkolni nad niem pracować zaczniemy, posiada już takie lub inne elementy typu psychicznego i to najczęściej już i z przewagą jednych nad drugiemi.

Co więcej, my wiemy, że nie możemy wypróżnić duszy wychowanka z jednych elementów i napełnić ją innemi. Wiemy, że wychowanie jest czynnością o wiele bardziej skomplikowaną i wymaga innych zupełnie metod, niż proste tylko wylewanie i nalewanie, albo obcinanie i przyprawianie.

Wiemy, że chcąc dziecko wychować w pożądanym przez nas kierunku, musimy pod grozą zupełnego niepowodzenia, pod grozą kary, jaką jest praca mozolna a bezużyteczna, nawiązać właśnie do tych pierwiastków, które znajdujemy w duszy wychowanka. O nie trzeba zaczepić, na nie obliczać i z nich rozwijać istotę, jaką mieć pragniemy.

Elementy pożądane mamy ochraniać, zasilać i kształcić,

inne — przytłumiać, osłabiać i niszczyć. Na tem właśnie polega nasze zadanie i nasza racja bytu.

Nie będziemy z nią w zgodzie, jeżeli w pracy swej będziemy uznawali tylko ten typ psychiczny, który jest dla nas wygodniejszy.

Czy jednak przez to, co mówię, chcę powiedzieć, że ideałem naszym powinien być wyłącznie t. zw. „typ bojownika" ze wszystkiemi temi cechami, w które go zaopatruje Claparède?

Gdyby kto tak mnie zrozumiał, źleby zrozumiał.

Zagadnienie, niestety, jest nieco bardziej skomplikowane.

. Dotychczas przezemnie przeważnie krytykowany typ drugi, typ „pracownika" posiada cechę, której wartość jest niezmiernie wielka: typ ten posiada większą wytrwałość i systematyczność w równej pokojowej pracy.

Proszę Państwa! Gdyby mi kto kazał wymienić dwa najważniejsze zadania dzisiejszej szkoły polskiej, to jako jedno z dwóch wymieniłbym napewno wyrabianie zamiłowania do pracy i uczenie umiejętności pracowania.

Pamiętajmy, że owo tak bardzo dziś sławne powiedzenie Marszałka Piłsudskiego o wyścigu pracy jest chyba najgłębszą prawdą, jaką od czasu wielkiej wojny wypowiedziano w mowie polskiej.

Pamiętajmy, że jeżeli chcemy dobrze spełnić swój obowiązek wychowania takiego nowego pokolenia Polaków, któreby dorosło do czekających je obowiązków, to musimy je nauczyć — kochać pracę i umieć pracować.

Niestety! nie mogę mieć pewności, że nasze dzisiejsze szkoły dobrze to zadanie spełniają. Dotychczas stanowczo zamało zwracaliśmy uwagi na to zagadnienie.

Z braku czasu nie mogę tu wchodzić w osobiście bardzo ciekawe dla mnie rozważania o możliwościach i sposobach kształcenia zamiłowania do pracy.

Odkładam na bok kwestję, czy zamiłowanie do pracy można wyrabiać przez sam tylko przymus, czy, jednem słowem, można je ćwiczyć tak, jak się ćwiczy naprzykład siłę mięśni.

Na jedno tylko zwrócę uwagę. Wydaje mi się, że jednem z nieodzownych warunków kształcenia zamiłowania do pracy jest wytwarzanie się w duszy ucznia zadowolenia z osiągniętych przez pracę rezultatów. Uczeń musi dostrzegać, że dzięki danej ilości włożonego wysiłku posiadł na trwałe dane wiadomości lub daną umiejętność.

Otóż pod tym względem — jak mi się zdaje — szkoły nasze jeszcze bardzo szwankują. Realne i trwałe wyniki w dziedzinie wiedzy czy umiejętności są w szkołach naszych niewspółmiernie małe z ilością wysiłku nauczyciela i ucznia i zupełnie nie odpowiadają wymaganiom obowiązujących, zresztą bardzo wysoko zakreślonych programów.

Może właśnie te zbyt wysoko zakreślone, a w wielu partjach wprost za trudne programy, nie pozwalają nauczycielowi na dostateczne utrwalenie w głowach uczniów przerabianego materjału — są tego przyczyną.

Wskazywałby na to ten dość powszechnie obserwowany objaw, że w uczniach naszych uderza przedewszystkiem brak dobrego opanowania rzeczy podstawowych, elementarnych.

Obiecuję sobie, że w najbliższym czasie zbadam dokładniej tę chorobę. Zamierzam mianowicie już w najbliższym roku szkolnym w różnych klasach szeregu szkół powszechnych i średnich zarządzić sprawdzenie, co nasi uczniowie umieją naprawdę.

Wyniki tych badań wykażą może niektóre braki naszych dotychczasowych programów, ale wykażą niewątpliwie i to, o ile solidną i porządną jest praca nauczyciela.

I tu pozwolę sobie na pewne szczere wyznanie.

Ja, proszę Państwa, z podziwem i głęboką radością patrzę na entuzjazm dla spraw szkolnych w szeregach nauczycielstwa polskiego; z podziwem i głęboką radością obserwuję ten potężny i łamiący wszelkie przeszkody pęd do dalszego kształcenia się.

Ale gdy chodzi o solidność, o — że tak powiem — porządność pracy nauczyciela na terenie szkoły, to ja, proszę Pań-

stwa, nie mogę być o to zupełnie spokojny. Realne wyniki pracy nauczycielskiej i uczniowskiej nie usposabiają do spokoju.

Być może, że my za bardzo jesteśmy zaabsorbowani myślami o formalnem ulepszaniu swej pracy. Być może zbyt wyłącznie koncentrujemy swoją uwagę na teoretycznej wartości naszych programów i metod, a zamało patrzymy na to, jakie są praktyczne rezultaty naszych wysiłków.

Szanowni Państwo! Niech mi tu wolno będzie się odezwać, Szanowne Koleżanki i Szanowni Koledzy! Jesteśmy tu oto na Powszechnej Wystawie Krajowej. Z dumą i radością możemy patrzeć na tak bogate owoce dziesięcioletniej pracy narodu. Zwłaszcza my, pedagodzy, ze szczególną dumą i radością możemy patrzeć na to, czegośmy w ciągu tych lat dziesięciu dokonali na polu oświaty i szkolnictwa! Pomnożyliśmy niepomiernie samą liczbę szkół, szybko podnosimy ich poziom organizacyjny, dokonaliśmy kolosalnej pracy w dziedzinie wydoskonalenia swojego przygotowania fachowego, wprowadziliśmy naprawdę piękne i bardzo nowoczesne metody nauczania.

Ale proszę Państwa! zróbmy jeszcze jeden wielki wysiłek: podnieśmy dokładność i skuteczność swojej pracy na terenie szkoły.

I niech mi tu nikt nie mówi, że żądam za wiele, że nauczyciel już więcej nie może, bo jeszcze nie jest zniesiona ustawa „sanacyjna" i jeszcze za mało jest dobrych i dobrze zaopatrzonych lokali szkolnych.

Proszę Państwa! Gdy niedawno temu jednemu z naszych wybitnych finansistów wyjaśniłem, jakie sumy pieniężne należy wydobyć ze społeczeństwa, aby zaspokoić wszystkie potrzeby w zakresie budownictwa szkolnego, ów finansista rozłożył ręce bezradnie i powiedział, że trudno żądać, aby jedno nasze pokolenie zdobyło się na ofiary, które powinno było ponieść kilka poprzednich pokoleń.

Mnie ten argument nie przekonał zupełnie, bo wierzę, że my jesteśmy właśnie tem pokoleniem, które powinno pracować i ponosić ofiary za kilka poprzednich. Bo mnie się

wydaje, że wyrok dziejów naszemu właśnie pokoleniu dał szczęście oglądania Odrodzonej Ojczyzny nie po to tylko, byśmy w spokoju i normalnej pracy mogli dar ten spożywać. Bo mnie się wydaje, że nasi ojcowie i dziadowie nie po to ginęli w nierównej walce w leśnych ostępach i nie po to umierali w tajgach sybirskich, by właśnie jednemu naszemu pokoleniu było na świecie wygodnie. Bo mnie się wydaje, proszę Państwa, że nasi bracia rówieśni nie po to rozsiali swoje kości po wszystkich pobojowiskach Europy i Azji, abyśmy to my tylko, którym się zdarzyło ich przeżyć, plon mieli lepszy.

I dlatego, pomimo, iż jestem członkiem Rządu, który dotychczas nie zniósł ustawy sanacyjnej, pomimo, że jestem członkiem Rządu, który dotychczas nie znalazł pięciu miljardów na budownictwo szkolne, myślę, że mam prawo moralne nawoływać nauczycielstwo polskie do jeszcze bardziej wytężonej pracy.

Myślę, że mam to prawo, bo, gdy to mówię, to czuję, że mi wtóruje głos kilku pokoleń, że mi wtóruje szum naszych pól i lasów, że mi wtórują kamienie polne, wśród których może tu i owdzie bieleją kości naszych braci.

A szkoły nasze naprawdę wymagają jeszcze intensywniejszej naszej pracy.

Ale oto, proszę Państwa, znów pozornie odbiegłem od tematu i zgubiłem gdzieś po drodze ideał wychowawczy.

Mam go jednak blisko.

Pozwoliłem sobie na tę dygresję w dziedzinę pracy nauczyciela, gdyż jestem przekonany, że bez solidnej i porządnej pracy na terenie szkoły, bez osiągania rzetelnych i trwałych jej wyników nie wykształcimy dla Ojczyzny typu solidnego pracownika.

A o to właśnie chodzi.

Ostatecznie więc, który z dwóch zasadniczych typów psychicznych mamy włączyć do swego ideału wychowawczego?

Na szczęście, nie potrzeba i nie powinniśmy stawiać sprawy tak radykalnie. Jeżeli mamy myśleć o ideale, to musimy pamię-

tać, że za ideał może być uważany tylko typ trzeci, a mianowicie taki, który zawiera elementy dodatnie obu poprzednich.

I nie mówmy, że jest to rzecz niemożliwa. Boć prawdziwie wielcy ludzie dochodzą do wielkości właśnie dlatego, że elementy obu rodzajów grają w ich duszach. Ale nietylko wielcy, t. j. ci najwięksi. Być może, że kiedyś wspomagana przez psychologję historja dokona tej analizy, a wtedy się okaże, że wszyscy ci, którzy naprawdę przyczynili się odzyskania naszej niepodległości, ci, którzy dziś czuwają nad jej bezpieczeństwem i pracują nad jej utrwaleniem, że wszyscy ci byli to ludzie nieugiętej walki i niezmordowanej pracy.

Taki właśnie typ, typ bojownika i pracownika w jednej osobie — jest potrzebny naszemu Odrodzonemu Państwu, bo potrzebny mu jest typ obywatela, któryby dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie i świętym zapałem walki stwierdzał swój czynny, szczery patrjotyzm.

Osiągnąć można ten typ przez umiejętny rozwój jednych i drugich elementów, o których tak długo mówiłem.

Możemy być pewni, że zadatki obu rodzajów tych elementów, aczkolwiek nie w jednakowej ilości i sile, znajdziemy jednak prawie w każdem dziecku polskiem.

Oto, proszę Państwa, są myśli, które mi się nasunęły w związku z zadanym mi zgóry tematem. Jak Państwo widzą, jest jeszcze daleko do jego wyczerpania.

Mówiąc o ideale wychowawczym, nie mówiłem ani o zdawkowej moralności, ani o demokratyzmie, ani o pacyfizmie, ani o innych tego rodzaju pięknych rzeczach, w które zazwyczaj przystraja się grzeczne dziecko, zwane ideałem wychowawczym. Nie czyniłem tego, bo się obawiałem, że mi się dziecko w tych licznych strojach udusi.

Zresztą, zgodnie z tytułem, nie było moim celem danie całkowitego zarysu polskiego ideału wychowawczego.

Będę uważał swoje zadanie za spełnione, jeżeli te luźne uwagi, jakie tu sobie pozwoliłem wypowiedzieć, pobudzą moich

szanownych słuchaczy do myślenia o potrzebnym naszej szkole ideale wychowawczym.

Proszę mi także wybaczyć i dygresje, których w tem przemówieniu nie starałem się uniknąć. Widząc przed sobą tak liczny zastęp pracowników szkoły polskiej, nie mogłem się powstrzymać od poruszenia zagadnień, które dla tej szkoły uważam za szczególnie w chwili obecnej aktualne.

Wydaje mi się zresztą, że niepodobna ich pomijać wówczas, gdy mówimy o głównym celu naszej pracy szkolnej — o wychowaniu nowego człowieka dla nowej Polski.

Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

ORGANIZACJA WŁADZ SZKOLNYCH II INSTANCJI W CIĄGU DZIESIĘCIOLECIA ISTNIENIA POLSKI ODRODZONEJ

(c. d.)

Odrębną jednostkę administracyjną szkolną stanowi Liceum Krzemienieckie z siedzibą w Krzemieńcu (art. 3 rozp. Prezydenta Rzplitej z dnia 22 marca 1928 r., Dz. Ust. Rz. P., Nr. 38, poz. 357), powołane do życia rozkazem Naczelnego Wodza z dnia 27 maja 1920 r. (Dz. U. Z. C. Z. W. i Fr P., Nr. 12, poz. 162 i 163).

Liceum zawiera w sobie z jednej strony zakłady wychowawcze i naukowe, z drugiej wielkie majątki rolne i leśne oraz zakłady przemysłowe z tamtemi związane. Zwierzchni nadzór nad całością prac i gospodarki Liceum Krzemienieckiego sprawuje Minister W. R. i O. P. (art. 2 wspomn. rozporz.).

Liceum Krzemienieckie, mające osobowość prawną (art. 4), jest instytucją samowystarczalną; koszty utrzymania pokrywają dochody z majątków własnych i majątków przez nie użytkowanych (art. 12 rozp. Prezydenta Rzplitej z dnia 22 marca 1928 r., Dz. Ust. Rz. P., Nr. 38, poz. 357). Liceum opiera swą gospodarkę na rocznych planach finansowo - gospodarczych, zatwierdzanych corocznie przez Ministra W. R i O. P. — w porozumieniu z Ministrem Skarbu (art. 12 rozp. Prezydenta Rzplitej, dawniejszy § 12 rozp. Rady Ministrów z dnia 3 czerwca 1927 r.) oraz stanowi specjalną kasę poborowo-płatniczą zgodnie z przepisami rachunkowo-kasowemi, obowiązującemi władze państwowe (art. 13 rozp. Prezydenta Rzplitej).

Na czele Liceum Krzemienieckiego stoi Wizytator, mianowany przez Ministra W. R. i O. P., zależny od niego bezpośrednio;

sprawuje on z ramienia Ministra W. R. i O. P. zwierzchnią władzę nad zakładami naukowemi i wychowawczemi oraz administruje majątkami Liceum. W stosunku do zakładów, wyłączonych z zakresu działania Kuratora Okręgu Szkolnego Wołyńskiego (§ 9 rozp. Rady Ministrów z dnia 10 sierpnia 1922 r., Dz. Ust. Rz. P., Nr. 70, poz. 626; art. 6 rozp. Prezydenta Rzplitej z dnia 22 marca 1928 r., Nr. 38, poz. 357) ma on prawa i obowiązki Kuratora Okręgu Szkolnego. Są to: seminarjum nauczycielskie ze szkołą ćwiczeń, gimnazjum im. Tadeusza Czackiego z odnośnemi wydziałami, szkoły zawodowe różnych rodzajów, jak: średnia szkoła rolnicza w Białokrynicy z wydziałem rolnym i leśnym, średnia szkoła handlowa, niższa szkoła ogrodnicza, pracownie i instytucje naukowe, jak: pracownia fizyczna, przyrodnicza, chemiczna, ogród botaniczny, bibljoteka, muzeum Juljusza Słowackiego (art. 2 rozp. Prezydenta Rzplitej z dnia 22 marca 1928 r.).

Majątki Liceum Krzemienieckiego, będące jego własnością oraz pozostające w użytkowaniu Liceum, wymienione są w art. 4 i 5 rozporządzenia Prezydenta Rzplitej.

Zakres działania Wizytatora jest z natury rzeczy o tyle szerszy w porównaniu z Kuratorami Okręgów Szkolnych, że Wizytator administruje równocześnie majątkami i kieruje sprawami szkolnemi i wychowawczemi zakładów jemu podległych.

Wizytator oraz pracownicy Liceum Krzemienieckiego są pracownikami państwowymi i jako tacy podlegają odnośnym ustawom (art. 11 rozp. Prezydenta Rzplitej) i mieszczą się w ramach etatów, ustalonych przez Ministra W. R. i O. P. w porozumieniu z Ministrem Skarbu.

Ustrój Liceum Krzemienieckiego ujęty został po raz pierwszy w rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 10 sierpnia 1922 r. (Dz. Ust. Rz. P., Nr. 70, poz. 626), zmieniony rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 3 czerwca 1927 r. (Dz. Ust. Rz. P., Nr. 63, poz. 556), a wreszcie ustalony w rozporządzeniu Prezydenta Rzplitej z mocą ustawy z dnia 22 marca 1928 r.

U boku Wizytatora działały pierwotnie, według rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 10 sierpnia 1922 r.: w sprawach wy-

chowawczo - naukowych i gospodarczych Prezydjum Liceum Krzemienieckiego i ogólna Rada Liceum, a w sprawach wyłącznie gospodarczych Rada Nadzorcza Liceum Krzemienieckiego i Generalny Zarządca Dóbr Liceum Krzemienieckiego (§§ 8, 10, 11, 12, 13, 14 i 15). Stan ten uległ zupełnej zmianie w następnem rozporządzeniu Rady Ministrów: dla spraw szkolnych i wychowawczych ustanowiony został przy Wizytatorze, jako jego pomocnik, specjalny kierownik pedagogiczny, mianowany z pomiędzy Dyrektorów zakładów licealnych (§ 7), a w zakresie spraw gospodarczych Zarządca Dóbr.

Jako organ opinjodawczy i doradczy w sprawach szkolnych, wychowawczych i oświatowych występuje teraz obok Wizytatora Rada Pedagogiczna (§ 8 rozp. Rady Ministrów z dnia 3 czerwca 1927, oraz art. 7 rozp. Prezydenta Rzplitej), złożona z Dyrektorów i wybieranych corocznie delegatów gron nauczycielskich z zakładów licealnych (po jednym z każdego zakładu), a działająca na podstawie regulaminu, wydanego przez Ministra W. R. i O. P. na wniosek Wizytatora Liceum Krzemienieckiego.

Jako zaś organ opinjodawczy i doradczy Ministra W. R. i O. P. występuje na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 3 czerwca 1927, a potem rozporządzenia Prezydenta Rzplitej z dnia 22 marca 1928, Kuratorjum Liceum Krzemienieckiego, złożone z trzech osób, t. j. przedstawiciela Ministra W. R. i O. P., Ministra Rolnictwa i społeczeństwa miejscowego, delegowanego narazie przez Wojewodę Wołyńskiego.

Zadania Kuratorjum Liceum Krzemienieckiego określa art. 8 rozporządzenia Prezydenta Rzplitej jako kontrolę i nadzór nad działalnością Liceum Krzemienieckiego, a w szczególności „czuwanie nad zgodnością działalności Liceum Krzemienieckiego z jego zasadniczym celem oraz opinjowanie o preliminarzach budżetowych i zamknięciach rachunkowych Liceum". Kuratorjum działa na podstawie regulaminu, wydanego przez Ministra W. R. i O. P.

W zakresie gospodarki rolnej i leśnej działa Minister W. R. i O. P., względnie Wizytator, w porozumieniu z Ministerstwem

Rolnictwa i Reform Rolnych. O ile chodzi o lasy państwowe, przekazane Liceum Krzemienieckiemu w użytkowanie, Liceum stanowi odrębną jednostkę administracyjną o prawach i obowiązkach Dyrekcji Lasów Państwowych (art. 14).

Zgodnie z zakresem działania Wizytator ma przy sobie zorganizowane biuro, obejmujące różne referaty, jako to: prawny, budowlany, handlowy, rachuba i kasa, kancelarja główna, referat szkolny i oświaty pozaszkolnej, ponadto referat dotyczący gospodarstwa rolnego, leśnego i zakładów przemysłowych, wreszcie intendentura.

Pierwszy Wizytator Liceum Krzemienieckiego mianowany był dekretem Ministra W. R. i O. P. z dnia 28 sierpnia 1922 r.

Na terenie Województwa Śląskiego administracja szkolna spoczywa w rękach Wojewody, jako władzy II instancji.

Zgodnie bowiem z art. 24 i 26 ustawy konstytucyjnej z dnia 15 lipca 1920 r. (Dz. Ust. Rz. P., Nr. 73, poz. 497), zawierającej statut organiczny Województwa Śląskiego, jest on obok Rady Wojewódzkiej naczelnym organem administracji Województwa Śląskiego i łączy w sobie „zakres praw Naczelnego Prezesa Regencji a względnie Prezydenta Kraju". Za czasów pruskich administracją szkolną na terenie Śląska Górnego kierowało prowincjonalne Kolegjum Szkolne we Wrocławiu, zależne w zupełności od politycznej władzy administracyjnej, jaką był Naczelny Prezes Regencji, oraz Oddział II Regencji dla spraw kościelnych i szkolnych w Opolu.

Przed przyłączeniem do Polski części Górnego Śląska [1], przyznanej Polsce decyzją Rady Ambasadorów z dnia 20 października 1921 r.[2], notyfikowaną przez Komisję Sojuszniczą 15 czerw-

---

[1] Przyłączono do Polski w całości powiat katowicki (miejski i wiejski), Królewską Hutę, pszczyński, prawie cały rybnicki, znaczną część lublinieckiego i Tarnowskich Gór oraz część powiatów raciborskiego, zabrskiego, gliwickiego i bytomskiego. Por. Stanisław Kutrzeba, Polskie prawo polityczne według traktatów, część I, str. 42.

[2] Dr. Wł. Kumaniecki, Odbudowa Państwowości Polskiej, 1924, str. 576.

ca 1922 r. (Dz. Ust. Rz. P., Nr. 56, poz. 503), a przyjętą przez Rząd Polski 22 października 1922 r. i ogłoszoną oświadczeniem rządowem z dnia 23 maja 1922 r. (Dz. Ust. Rz. P., Nr. 44, poz. 369), t. j. przed dniem 15 czerwca, względnie 22 czerwca 1922 r. (data wkroczenia pierwszych oddziałów wojska polskiego), działała na terenie Górnego Śląska jako najwyższa władza administracyjna Naczelna Rada Ludowa z prezesem i dwoma wiceprezesami na czele, a na terenie części Śląska Cieszyńskiego, przyznanej Polsce, Komisja tymczasowa (art. 40 ustawy konstytucyjnej z dnia 15 lipca 1922 r.).

Naczelna Rada Ludowa, obejmująca szereg wydziałów[1] dla załatwiania odnośnych spraw, między innemi miała Wydział Oświecenia Publicznego, na którego czele stał początkowo, jako jego kierownik, jeden z wyższych urzędników Ministerstwa b. dzielnicy Pruskiej, delegowany z dniem 22 sierpnia 1921 r. przez Ministra W. R. i O. P. na wniosek Prezesa Naczelnej Rady Ludowej „celem objęcia kierownictwa Departamentu Szkolnego przy przyszłem Województwie Śląskiem"; pełnił on potem obowiązki naczelnika wydziału aż do czasu, gdy po zorganizowaniu Urzędu Wojewódzkiego (pierwszy Wojewoda Śląski mianowany dnia 2 lipca 1922 r., Gazeta Urzędowa Województwa Śląskiego, Nr. 1, z dnia 1 lipca 1922 r.) mianowany został nowy kierownik (był nim, zgodnie z ustawą konstytucyjną z dnia 8 marca 1921 r., Dz. Ust. Rz. P., Nr. 62, poz. 146, Górnoślązak, Dr. Jan Kopiec, któremu pierwotnie Prezes Rady Ludowej powierzył tymczasowe kierownictwo Wydziału Oświecenia Publicznego od 1 kwietnia 1922 r., a potem po utworzeniu Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego Wojewoda Śląski mianował go prowizorycznym urzędnikiem Województwa Śląskiego w charakterze naczelnika wydziału od 1 lipca 1922 r.).

---

[1] Były to wydziały: 1) prezydjalny, 2) administracyjny, 3) rolnictwa, 4) przemysłu i handlu, 5) wyznań religijnych, 6) zdrowia publiczngo, 7) skarbowy, 8) oświecenia publicznego, 9) pracy i opieki społecznej, 10) aprowizacyjny, 11) kolejowy, 12) pocztowy oraz delegatura Ministerstwa Sprawiedliwości i sekretarjat Naczelnej Rady Ludowej.

Wydział Oświecenia Publicznego przed zorganizowaniem Województwa Śląskiego, wchodząc w skład Naczelnej Rady Ludowej, obejmował 7 oddziałów: 1) dla szkół średnich, 2) dla seminarjów i kursów nauczycielskich, 3) dla szkół ludowych, 4) dla szkół zawodowych, 5) dla kursów języka polskiego (likwidacja tego oddziału rozpoczęła się od maja 1921 r.), 6) dla ochronek, 7) dla organizacyj nauczycielskich.

Kiedy Rzeczpospolita Polska przejęła przyznaną jej część Górnego Śląska, do której przyłączyła się część Śląska Cieszyńskiego, powstał Śląski Urząd Wojewódzki, którego ustrój określało rozporządzenie z dnia 17 czerwca 1922 r. w przedmiocie ustroju władz administracyjnych i samorządowych na obszarze Województwa Śląskiego (Dz. Ust. Śląskich, Nr. 1, poz. 2)[1]. Urząd Wojewódzki wedle tego rozporządzenia dzieli się na 11 wydziałów, między któremi ósmy z rzędu stanowi Wydział Oświecenia Publicznego.

Temu wydziałowi zostaje podporządkowana, począwszy od dnia 16 lipca 1922 r., również administracja szkolna Księstwa Cieszyńskiego. Z tym dniem bowiem przestaje działać tymczasowa administracja szkolna Księstwa Cieszyńskiego, której statut organizacyjny, zatwierdzony przez Radę Ministrów uchwałą z dnia 25 listopada 1918 r., dotąd obowiązywał (ustawa z dnia 16 maja 1923 r. w przedmiocie likwidacji administracji szkolnej na Śląsku Cieszyńskim, Dz. Ust. Śląskich, Nr. 21, poz. 131).

Wydział Oświecenia Publicznego rozszerzył w ten sposób terytorjalnie zakres działania i objął swą opieką szkolnictwo powszechne, seminarja nauczycielskie oraz szkoły średnie, natomiast szkolnictwo zawodowe zostało wyłączone z pod zakresu działania Wydziału. Szkolnictwo to podporządkowano Wydziałowi Prze-

---

[1] W projekcie przedstawionym przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych na międzyministerjalnem posiedzeniu przy współudziale delegatów ze Śląska, odbytem 6 sierpnia 1921 r. w Prezydjum Rady Ministrów w Warszawie w sprawie organizacji władz na Górnym Śląsku, Wydział Szkolny miał obejmować 5 oddziałów: 1) szkół powszchnych i seminarjów nauczycielskch, 2) szkół średnich ogólnokształcących, 3) szkół zawodowych, 4) oświaty pozaszkolnej, 5) spraw prawnych i finansowych.

mysłu i Handlu, w obrębie którego utworzony został dla tych spraw referat szkół zawodowych (między innemi wchodziła w grę szkoła handlowa w Cieszynie i szkoła przemysłowa w Bielsku).

W ciągu r. 1923 organizacja Wydziału Oświecenia Publicznego uległa zmianie na podstawie zarządzenia Wojewody z dnia 1 czerwca 1923 r., powołującego do życia „biuro prawno - administracyjne" dla załatwiania wszystkich spraw administracyjno-prawnych Wydziału Oświecenia Publicznego. W skład tego biura wchodził odtąd oddział rachunkowy i kancelaryjny.

Nowa organizacja Wydziału Oświecenia Publicznego dokonała się na podstawie zarządzenia z dnia 20 lutego 1924 r.; Wydział dzielił się na 4 oddziały: 1) szkolnictwa powszechnego i seminarjów nauczycielskich, 2) szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, 3) oświaty pozaszkolnej, 4) prawno - administracyjny, któremu były podporządkowane oddział rachunkowy, biuro budżetowo - statystyczne, redakcja dziennika urzędowego oraz kancelarja całego wydziału.

Administracja szkolnictwa zawodowego i nadzór nad niem oddane zostały Wydziałowi Oświecenia Publicznego od 1 sierpnia 1924 r.; od tego terminu utworzono nowy oddział dla spraw szkolnictwa zawodowego, tak że odtąd Wydział Oświecenia Publicznego obejmował 5 wydziałów: 1) szkolnictwa powszechnego i seminarjów nauczycielskich, 2) szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, 3) szkolnictwa zawodowego, 4) prawno - administracyjny i mniejszości językowej z temi samemi oddziałami, jakie istniały poprzednio, 5) oświaty pozaszkolnej.

Ostatniej reorganizacji, stosownie do warunków i wymagań życia, uległ Wydział Oświecenia Publicznego od 1 stycznia 1928 r. Od tego terminu Wydział Oświecenia Publicznego składa się z sekretarjatu i z 6 oddziałów merytorycznych i 2 oddziałów technicznych (oddział rachunkowy i kancelarja). Są to oddziały następujące: 1) do spraw szkolnictwa powszechnego, przedszkoli i seminarjów nauczycielskich, 2) do spraw szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, 3) do spraw szkolnictwa zawodowego, 4) do spraw szkolnictwa z zakresu mniejszości narodowej, 5) do spraw

higjeny szkolnej i wychowania fizycznego, 6) do spraw oświaty pozaszkolnej, statystyki, redakcji dziennika urzędowego i biblioteki centralnej. Na czele każdego z oddziałów stoi kierownik oddziału, a w skład każdego oddziału wchodzi pewna ilość wizytatorów i referentów wraz z oddziałem kancelaryjnym.

Dr. M. Pollak.

Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

Z DZIEJÓW TWORZENIA PROGRAMU SZKOŁY ŚREDNIEJ

Praca nad ułożeniem programu szkoły średniej, odpowiadającego współczesnym wymaganiom pedagogiki i potrzebom życia narodu polskiego, nie rozpoczęła się dopiero z chwilą odzyskania niepodległości politycznej. Jak w dziejach dawniejszych w każdym okresie powstawania szerszych możliwości politycznych równorzędnie i równocześnie budziła się w społeczeństwie myśl o odrodzeniu szkolnictwa polskiego, służącego przyszłym zadaniom narodu, tak również z chwilą wybuchu wojny europejskiej wraz z wielkiemi nadziejami politycznemi, mającemi sprawdzić prorocze słowa Mickiewicza, powstała niemal natychmiast gorączkowa praca nad przygotowaniem warunków duchowych niezależnej szkoły polskiej. Ograniczało się to wprawdzie, narazie, do zaboru rosyjskiego, ale na tym terenie, z jednej strony, potrzeby w tym kierunku odczuwane były najsilniej, z drugiej zaś strony grunt był przygotowany przez fakt szeroko rozwiniętego od lat dziesięciu polskiego szkolnictwa prywatnego.

Pionierami tej dążności do założenia zrębów pod gmach przewidywanej niezależnej szkoły polskiej stali się, wobec braku jakichkolwiek na tym obszarze instancyj urzędowych polskich, nauczyciele, pracujący w szkolnictwie prywatnem, zrzeszeni w organizacjach zawodowych, a przedewszystkiem w największem z nich Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie.

Wojna wybuchła w sierpniu 1914 r., a już w początkach listopada tegoż roku, czyli natychmiast po rozpoczęciu nowego roku szkolnego i minięciu pierwszego oszołomienia, wywołanego przez wrażenie doniosłego faktu i okropnych wydarzeń, powstała z inicjatywy Zarządu tego Stowarzyszenia Komisja Pedagogiczna. W ówczesnych warunkach cenzury wojennej cele tej Komisji zostały zdefinjowane w ten nieco przygłuszony sposób: „Pobudką do jej stworzenia było przekonanie, że nauczycielstwo polskie powinno przygotowywać się już obecnie do spełnienia tych wielkich zadań, które je może czekają w przyszłości" [1].

Komisję Pedagogiczną, mającą na celu szczegółowy przegląd, opracowanie i uzupełnienie programów i planów szkolnych stanowiły następujące osoby: Ziemowit Arlitewicz, Józef Bojasiński, Konrad Chmielewski, Ks. Jan Gralewski, Maksymiljan Heilpern, Józef Juraszyński, Zofja Iwaszkiewiczowa, Teodora Męczkowska, dr. Bogdan Nawroczyński, Władysław Przanowski, Paweł Sosnowski, Józef Stypiński i Grzegorz Zawadzki [2]. Wyprzedzając dalsze wypadki, warto już teraz dla charakterystyki późniejszych poczynań programowych zaznaczyć, iż prawie połowa tych osób (6 z 13) powołana została w r. 1917 na urzędy państwowe, na których wykonywać mieli czynności, odpowiadające ich poprzedniej działalności w Komisji Pedagogicznej.

Komisja opracowała szereg punktów zasadniczych, dotyczących 1) ducha szkoły polskiej, 2) rodzajów i stopni szkół polskich wraz ze szczegółowo uzasadnionym programem szkoły powszechnej, 3) inicjatywy społecznej i prywatnej w szkolnictwie.

Szkolnictwo polskie, według Komisji, powinno być trzystopniowe. Stopień pierwszy ma stanowić szkoła powszechna siedmioletnia, ogólnokształcąca, obowiązkowa dla wszystkich (wiek wychowańców od 7 do 14 lat). Dalej iść mają szkoły średnie z kursem czteroletnim lub trzyletnim, ogólnokształcące i zawodowe (wiek od 14 do 18 lat). Trzecim stopniem szkolnictwa są

---

[1] Wychowanie w Domu i Szkole, 1915, str. 627.

[2] Tamże, str. 618.

wreszcie szkoły akademickie (uniwersytety, politechniki, instytuty i t. p.).

Koncepcja ta w ogólnym układzie i w niektórych szczegółach (szkoła powszechna) weszła do zasadniczego ustroju szkolnictwa polskiego i utrzymała się do dziś dnia. W stosunku do szkół średnich uległa znacznej ewolucji, zwłaszcza od czasu, gdy do prac programowych Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego przyłączać się zaczęły organizacje nauczycielskie z innych dzielnic Polski.

Wyrazem dążności do współdziałania z projektami programowemi Komisji Pedagogicznej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego było powstanie w listopadzie 1917 r. analogicznej instytucji w Krakowie w łonie tamtejszego koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych pod nazwą Komisji Referentów. Do Komisji tej weszli: dr. Jan Łoś, Henryk Maurer, Józef Wiśniowski, Stanisław Zathey (język polski), Karol Stach, Wiktor Schmidt, dr. Stanisław Skimina, dr. Ludwik Piotrowicz (filologja klasyczna), dr. Jan Jakóbiec, dr. Adam Kleczkowski, dr. Karol Dawidowski, Bolesław Kielski (filologja nowożytna), Błażej Sławomirski, dr. Edmund Długopolski, Helena Witkowska (historja, geografja, nauka o Polsce współczesnej), Franciszek Fuchs (geografja), dr. Stanisław Zaremba, dr. Antoni Hoborski, Gustaw Leśniodorski, Władysław Ślebodziński (matematyka), Józef Zakrocki (fizyka), dr. Józef Rostafiński, dr. Antoni Korczyński (chemja), Jan Śnieżek, Bohdan Dyakowski (przyrodoznawstwo), Antoni Krawczyk (propedeutyka filozofji), Ludwik Misky, Stanisław Szwarc (rysunki), dr. Stanisław Ciechanowski, Zygmunt Wyrobek, dr. Eugenjusz Piasecki (wychowanie fizyczne), dr. Stanisław Kutrzeba, dr. Stanisław Weiner (ustrój prawny). Przewodniczącym Komisji był od początku do 15 marca 1919 r. dr. Karol Dawidowski, od 15 marca do 1 sierpnia 1919 r. Bolesław Kielski, po tej dacie przewodnictwo objął dr. Jan Jakóbiec.

Sprawie skoordynowania istniejących projektów programowych było poświęcone zebranie organizacyjne zjazdu nauczycielstwa polskiego, odbyte w dniu 23—26 sierpnia 1917 r. w Krakowie przy udziale przedstawicieli Stowarzyszenia Nauczyciel-

stwa Polskiego, Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych oraz Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego.

Sam zjazd delegatów Stowarzyszeń Nauczycielskich z Królestwa, Poznańskiego i Galicji odbył się w Krakowie w dniach 6—10 stycznia 1918 r. W zjeździe wzięły udział następujące organizacje: Rada Szkolna Krajowa, Koło Przełożonych Szkół Średnich Męskich, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Stowarzyszenie Nauczycielek, Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Towarzystwo Polskiego Instytutu Pedagogicznego, Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Szkół Początkowych, Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego i wreszcie Komisja Referentów Krakowskiego Koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, jak również Komisja Szkolna Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego.

Było to już po objęciu szkolnictwa na terenie byłej Kongresówki przez władze polskie, t. j. przez Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego, przekształcony już w tym czasie na Ministerstwo. Jak dalece ta najwyższa magistratura szkolna polska liczyła się z opinją ogółu nauczycielstwa, świadczy nietylko fakt delegowania przez nią na zjazd własnych przedstawicieli, ale i oświadczenie jednego z nich, że Ministerstwo spodziewa się po pracach zjazdu cennego materjału, na którym będzie mogło oprzeć przyszłą organizację szkolnictwa.

Głównym ośrodkiem obrad zjazdu była sprawa programu szkoły średniej, opracowana przez dwa przedstawione projekty: warszawski i krakowski. Pomimo pewnych różnic zapatrywania na zadania szkoły średniej i na rozkład oraz rolę przedmiotów, w niej nauczanych, obydwa projekty okazują znamienną wspólność zasad ustrojowych: 1) szkoła średnia jest 4-klasowa i wspiera się na 7-klasowej szkole powszechnej; 2) ze względu na typ różniczkuje się szkoła średnia na humanistyczną i realną.

Zadaniem szkoły średniej ogólnokształcącej jest według projektu warszawskiego: a) ogólne wykształcenie wartościowe wraz z wyrobieniem umysłowem i moralnem, b) uzdolnienie do samo-

dzielnej pracy, samodzielnego życia osobistego i obywatelskiego. Cel ten osiąga się przez należyte rozgrupowanie przedmiotów nauczania szkolnego ze względu na ich materjał, metody i wartości wychowawcze; są to grupy humanistyczna, matematyczna i przyrodnicza. Przez szersze uwzględnienie grupy pierwszej lub drugiej wraz z trzecią osiąga się dwa — narazie do przeprowadzenia — typy szkoły średniej: oddział humanistyczny i oddział realny.

Projekt krakowski wysuwa jako zadanie szkoły średniej ogólnokształcącej wszechstronny rozwój sił jednostki czyli wszechstronną jej kulturę, którą osiąga się przez należyte uwzględnienie wychowania fizycznego, moralnego, narodowego, intelektualnego, estetycznego. Zróżnicowanie szkół przez położenie nacisku na niektóre przedmioty następuje w celu uwzględnienia zdolności i zamiłowania uczniów.

Rozkład przedmiotów w obu typach szkół według obu projektów przedstawia następująca tablica:

PROJEKT	Warszawski		Krakowski		Różnica w Krak.	
TYP	H	R	H	R	H	R
Religja	8	8	—	—	— 8	— 8
Język polski	16	14	16	13	—	— 1
Historja i Nauka o Polsce . . .	16	14	16	13	—	— 1
Język nowożytny	12	12	14	13	+ 2	+ 1
Język łaciński	24	—	24	—	—	—
Propedeutyka filozofji	2	2	4	3	+ 2	+ 1
Geografja	2	2	8	8	+ 6	+ 6
Matematyka	15	23	12	22	— 3	— 1
Fizyka i kosmografja	10	17	10	16	—	— 1
Chemja	3	8	3	9	—	+ 1
Przyrodoznawstwo	4	8	6	8	+ 2	—
Higjena	—	—	2	2	+ 2	+ 2
Rysunki	4	8	—	8	— 4	—
Razem . . .	116	116	115	115	— 1	— 1
Ćwiczenia fiz. . . .	4	4	24/2	24/2	+ 16/2	+ 16/2

W ten sposób, nie licząc religji i rysunków, według projektu warszawskiego stosunek przedmiotów humanistycznych do real-

nych przedstawia się w gimnazjum humanistycznem jak 73 : 34, w gimnazjum realnem 50 : 58, gdy tymczasem według projektu krakowskiego stosunki te wynoszą 74 : 41 i 42 : 65. Widać stąd, że ogólnie różnica pomiędzy typami została przez projekt krakowski podkreślona silniej.

Różnica ta, jak wskazuje tablica, powstała głównie z szerokiego uwzględnienia geografji, co wynikało z przesłanki głębszego nacechowania szkoły kierunkiem narodowo - społecznym, opartym na poznaniu kultury powszechnej. Uderzająca różnica w czasie, poświęconym w obu projektach ćwiczeniom fizycznym, jest również wynikiem zasadniczego stanowiska projektu krakowskiego, który podkreśla „potrzebę wprowadzenia codziennie przed południem półgodzinnych ćwiczeń ruchowych, mających zapobiec bezruchowi, tak szkodliwie oddziaływającemu zarówno na rozwój fizyczny, jak i duchowy"[1]. W związku z tem stoi również wprowadzona przez tenże projekt nauka higjeny w obu typach szkół. Z innych różnic zaznacza się w projekcie krakowskim wyższy w stosunku do projektu warszawskiego wymiar godzin nauki języka obcego, propedeutyki filozofji (w gimnazjum humanistycznem) i przyrodoznawstwa, natomiast mniejszy — w zakresie języka polskiego i historji, a zwłaszcza w zakresie matematyki w gimnazjum humanistycznem.

Ostatecznie Zjazd wpłynął na zmianę koncepcji szkoły średniej czteroklasowej i pozyskał większość dla idei szkoły średniej pięcioklasowej.

---

[1] O szkołę polską. Protokół zjazdu delegatów stowarzyszeń nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicji, odbytego w Krakowie w dn. 6, 7, 8, 9 stycznia MCMXVIII. Lwów, 1918, str. 40.

Warto zaznaczyć, że postulat ten został częściowo zrealizowany w Zarządzeniu Ministra W. R. i O. P. z dn. 2 stycznia 1929 r. (Dz. Urz. M-stwa W. R. O. P., Nr. 1, poz. 1), według którego przy wprowadzeniu w całem gimnazjum (i w szkołach powszechnych) 3 godzin ćwiczeń cielesnych tygodniowo, w gimnazjum niższem (i w szkołach powszechnych) zaleca się prowadzenie tego przedmiotu w każdej klasie, gdzie organizacja pracy na to pozwala, sześć razy po pół godziny szkolnej, zamiast trzy razy po jednej godzinie.

Równocześnie z temi naradami organizacyj nauczycielskich odbywała się w łonie Ministerstwa praca nad założeniem podstaw programowych szkoły średniej. Już w początkach 1918 r. stworzono głównie w tym narazie kierunku działającą Radę Sekcji Szkolnictwa Średniego, która pierwsze swe posiedzenie odbyła dnia 4 marca 1918 r. przy udziale Szefa Sekcji Tadeusza Łopuszańskiego, Henryka Chodynickiego, ks. Antoniego Ciepłińskiego, Antoniego Dobrowolskiego, Józefa Grodeckiego, Wacława Jezierskiego, Teodory Męczkowskiej, Kazimierza Morawskiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Wóycickiego i sekretarza Sekcji Kozara - Słobódzkiego. Na drugiem posiedzeniu Sekcji, odbytem w dniu 11 marca, przedmiotem obrad był referat wizytatora A. Dobrowolskiego o organizacji programu nauki w szkołach średnich. W toku dyskusji na tem i na dalszych posiedzeniach uzgodniono w myśl wywodów A. Dobrowolskiego, iż punktem wyjścia dla programów szkół średnich, a co za tem idzie, dla ich zróżniczkowania, powinna być p o d s t a w a p e d a g o g i c z n a, polegająca na skoncentrowaniu nauki wokół pewnej grupy pokrewnych sobie przedmiotów, wyposażeniu ich odpowiedniem w czas i metody i uczynieniu głównym i skutecznym warsztatem umysłowego rozwoju młodzieży. Stworzenie podstawy wychowawczej ma być środkiem przeciw dotychczasowemu przeciążeniu szkoły średniej wielką liczbą przedmiotów, wywołującą brak koncentracji i zainteresowania oraz zaniedbanie pracy samodzielnej.

Wychodząc z tych zasadniczych założeń, w ciągu pięciu posiedzeń, odbytych w dniach 19, 22, 24, 25 i 27 lipca 1918 r., Sekcja Szkolnictwa Średniego opracowała na podstawie referatów T. Łopuszańskiego, A. Dobrowolskiego i B. Nawroczyńskiego tymczasowe plany szkół średnich według typów: a) przyrodniczo-matematycznego, b) filologicznego, c) humanistycznego, d) nowohumanistycznego.

Projekty te były przedmiotem obrad ponownego zjazdu przedstawicieli organizacyj nauczycielskich, odbytego w Piotrkowie w sierpniu 1918 r., gdzie zetknęły się z analogicznemi projektami Krakowskiej Komisji Referentów. Po zaznajomieniu się z opinjami sfer nauczycielskich i dostosowaniu do nich niektórych

zasad, na posiedzeniu Rady Sekcji Szkolnictwa Średniego dnia 8 października zapadła znamienna uchwała, ilustrująca, z jaką ostrożnością władze szkolne przystępowały do ustalenia zasad programowych szkół średnich i jak dalece liczyły się w tym względzie z opinją ogółu nauczycieli. Uchwała ta brzmi: „.... ogólne programy szkół i referat opracowany przez p. Łopuszańskiego powinien być omówiony przedewszystkiem na specjalnem posiedzeniu Rady Sekcji, uzupełniony rozstrzygnięciem paru aktualnych spraw w rodzaju sprawy szkół 4-klasowych lub szkół żeńskich, następnie przedstawiony na specjalnem zebraniu z udziałem przedstawicieli innych sekcyj Ministerstwa, ogłoszony drukiem, przedyskutowany w prasie i na posiedzeniach stowarzyszeń nauczycielskich i dopiero następnie wniesiony na posiedzenie Rady Oświecenia Publicznego".

Wkrótce też zasady programowe dla szkół średnich wydano drukiem, jako projekt Sekcji, podlegający publicznej dyskusji [1].

Projekt ten stoi narazie na stanowisku gimnazjum 8-letniego, różnicującego się przez pięć lat, począwszy od czwartej klasy. Zachowując zasadę szkoły powszechnej siedmioklasowej według projektu Komisji Pedagogicznej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, przesuwa jednak projekt ministerjalny początek właściwej szkoły średniej wstecz o jeden rok, mianowicie na siódmy rok nauczania, tak iż ostatni rok szkoły powszechnej i pierwszy szkoły średniej zachodzą na siebie. Aczkolwiek więc zachowano jeszcze ośmioletni kurs gimnazjum, wyróżniono w nim dwa cykle: gimnazjum niższe, obejmujące pierwsze trzy lata (IV — VI rok nauczania) i gimnazjum wyższe, obejmujące dalsze pięć lat (VII—XI rok nauczania). Siódma klasa w szkołach powszechnych miała jednak pozostać, służąc do zakończenia i zaokrąglenia ogólnych wiadomości nabytych przez dzieci, mające ze względu na swoje zdolności lub też z innych przyczyn na szkole powszechnej poprzestać.

---

[1] Program naukowy szkoły średniej. Projekt wypracowany przez Sekcję Szkolnictwa Średniego. Warszawa, 1919.

Projekt ministerjalny nie wyłącza możliwości zrealizowania w przyszłości postulatu organizacyj nauczycielskich, dotyczącego skasowania trzech niższych klas gimnazjum, uważa to jednak za rzecz dalszej ewolucji szkół powszechnych, zbyt nisko dotychczas naogół zorganizowanych. „Dziesiątki lat zapewne upłyną, zanim wytworzą się dostatecznie liczne zastępy nauczycieli elementarnych, tak przygotowanych naukowo i dydaktycznie do swego zawodu, by prowadzone przez nich wyższe klasy szkoły powszechnej mogły istotnie zastąpić klasy niższe dzisiejszej szkoły średniej. Przez ten długi okres czasu utrzyma się cała dzisiejsza szkoła średnia" [1]. Postulatom jednak nauczycielstwa, a zwłaszcza projektu Komisji Pedagogicznej dano wyraz przez uznanie możliwości tworzenia gimnazjów wyższych „w miastach, które zdobędą się na organizację szkół powszechnych nietylko siedmioletnich, ale posiadających najmniej siedmiu nauczycieli, tylko bowiem w tych szkołach będzie można tak postawić naukę, by wyższe ich klasy zastąpiły w zupełności niższe klasy szkoły średniej" [2].

Pozatem zasady programu naukowego szkoły średniej, przyjęte jednogłośnie — z małemi wyjątkami — na dwóch posiedzeniach międzysekcyjnych Ministerstwa w dniu 19 stycznia i 21 lutego 1919 r., streszczają się w następujących punktach:

1. Celem nauki szkolnej jest rozwój sił intelektualnych i moralnych, a nie erudycja, a przedewszystkiem nie udzielanie wiadomości przygotowawczych do szkół wyższych lub wogóle wiadomości rzekomo „praktycznych".

2. Istotą reformy jest zniesienie rozproszkowania programu naukowego, a doprowadzenie do skoncentrowania go, t. j. zmniejszenia ilości równocześnie nauczanych przedmiotów przy powiększeniu ilości czasu, poświęconego na poszczególne przedmioty [3].

3. Wyraźnym środkiem do skoncentrowania programu naukowego jest usunięcie z dwóch głównych typów szkoły średniej języka łacińskiego, a ze wszystkich typów drugiego języka obcego.

---

[1] Program naukowy szkoły średniej, str. 6.

[2] Tamże, str. 148.

[3] Obie pierwsze zasady zgromadzeni przyjęli jednogłośnie i bez dyskusji.

4. Jako środek dalszego uproszczenia programu projekt przewiduje zastąpienie równoczesności niektórych przedmiotów ich następczością.

5. Ponieważ dające się dzisiaj przeprowadzić uproszczenie programu naukowego nie wystarcza, aby poszczególne przedmioty naukowe zostały tak wyposażone w czas, iżby nauczanie każdego z nich mogło osiągnąć wystarczający dla celów wychowawczych stopień gruntowności, samodzielności i głębi, przeto koniecznem jest stworzenie w każdej szkole podstawy wychowawczej, t. j. wybranie niewielkiej grupy pokrewnych sobie przedmiotów, wyposażenie jej nieco lepsze w czas, aby mogła stać się głównym warsztatem istotnego rozwoju umysłowego [1].

6. Koniecznem jest stworzenie kilku typów szkół średnich, z których każdy ma posiadać odmienną podstawę wychowawczą.

7. Narazie, nie przesądzając dalszego rozwoju, powinny być organizowane cztery typy szkoły średniej:

I typ z podstawą wychowawczą humanistyczną bez łaciny,
II „ „ „ matematyczno-przyrodniczą,
III „ „ „ humanistyczną z łaciną [2],
IV „ „ „ klasyczną [3].

8. Warunkiem podstawowym przeprowadzenia jakiejkolwiek reformy szkoły średniej jest zupełne równouprawnienie wszystkich jej typów pod względem dostępu do szkół wyższych.

9. W zreformowanej szkole średniej systematyczny kurs nauki powinien trwać nie cztery, lecz pięć lat.

Ministerstwo nie poprzestało jednak na uzgodnieniu opinji we własnem łonie, lecz dążyło do pozyskania także opinji sfer nauczycielskich, skupionych w organizacjach. W tym celu wzięło udział za pośrednictwem swoich przedstawicieli w kilku zebraniach Sekcyj połączonych Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie z uczestnictwem członków Komisji Szkolnej Uniwersytetu Warszawskiego. Zebrania odbyły się w dniach 15

---

[1] Zasada przyjęta ogółem głosów z wyjątkiem dwóch.
[2] Zasada przyjęta większością 13 głosów przeciw 4.
[3] Jeden głos przeciwny.

i 22 lutego, 8, 22 i 29 marca oraz 5 kwietnia 1919 r. Referował projekt ministerjalny ówczesny Szef Sekcji Szkolnictwa Średniego Tadeusz Łopuszański. W zebraniach wzięło udział około 50 członków Stowarzyszenia.

W dyskusji, obejmującej głównie sprawy podstawy wychowawczej szkoły średniej, podziału jej na typy, liczby języków nowożytnych i metody nauczania, prócz referenta i wizytatora Dobrowolskiego zabierali głos: Miklaszewski, Wołowska, Kurowski, Gagatnicka, Arlitewicz, Górski, Kwiatkowski, Rutkowski, Zdrojewski, ks. Korsak, Lipski, dr. Kopczyński, Sznuk, Humnicki, Załęcki, prof. Kleiner, prof. Przychocki, Gawecki, Waliszewski, Łomnicki, dr. Szmurło, Szerękowski, Słonimski, Szulc, Pożaryski, De Tilly, ks. prof. Kobyłecki. Wyniki obrad całkowicie podzieliły punkty widzenia projektu ministerjalnego. Podkreślono tylko potrzebę stworzenia prócz przewidzianych przez Ministerstwo jeszcze jednego typu szkoły średniej, mianowicie z dwoma językami nowożytnemi („wobec tego, że rozwój kultury naszego narodu będzie ściśle w przyszłości związany z kulturą narodów Zachodniej Europy“ [1]). Nadto dość znaczną liczbę przeciwników (18 wobec 37 zwolenników) miał nowopomyślany typ gimnazjum neohumanistycznego; argumentem ich było, że „humanistyczna podstawa wychowawcza jest niemożliwa bez znajomości łaciny“ [2].

Obrady powyższe Sekcyj Połączonych Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego poprzedziły pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski, zwany „Sejmem Nauczycielskim“, odbyty w dniach 14—17 kwietnia 1919 r. w Warszawie. Zjazd ten potwierdził w zakresie zasad ustroju szkoły średniej wszystkie uchwały Sekcyj Połączonych, solidaryzujących się naogół z projektem ministerjalnym, wyłożonym w „Programie naukowym szkoły średniej“.

W szczególności, co się tyczy podstawy wychowawczej, zjazd uznał, że „należy w każdej szkole wybrać pewną grupę przedmiotów pokrewnych i wyposażyć ją nieco lepiej od innych w czas,

[1] Przegląd Pedagogiczny, 1919, str. 199.
[2] Tamże, str. 197.

by mogła stać się istotnie warsztatem jak najbardziej samodzielnej pracy uczniów. Taka grupa przedmiotów będzie stanowiła podstawę wychowawczą". Jest to dosłowne niemal powtórzenie uzasadnienia podstawy wychowawczej szkoły średniej według projektu ministerjalnego. Dalej, w sprawie metody nauczania, zjazd uznaje wraz z Ministerstwem potrzebę pracy samodzielnej, gruntowności i wypleniania werbalizmu. Wreszcie co do podziału szkół na typy, przyjmując zasady projektu ministerjalnego, zjazd uważa za wskazane uwzględnić „narazie" jeszcze piąty typ „neofilologiczny" z dwoma językami obcemi nowożytnemi, jako obowiązującemi; w innych typach obowiązującym ma być tylko jeden język obcy. Zjazd uznał także wysuniętą przez Ministerstwo [1] konieczność zupełnego równouprawnienia wszystkich typów szkół średnich co do wstępu do wszystkich uczelni wyższych bez żadnych egzaminów dodatkowych [2].

Ta zupełna zgodność powszechnej opinji nauczycielskiej z projektem ministerjalnym nie powinna zadziwiać, skoro się zważy, że projekt ten był owocem współdziałania świeżo mianowanych władz szkolnych z niedawnymi towarzyszami pracy zawodowej nauczycielskiej. Stwierdza to dowodnie oficjalne sprawozdanie wielkiego zjazdu: „Projekty ministerjalne, które miały stać się przedmiotem obrad na wielkim zjeździe kwietniowym, były wypadkową prac nauczycielskich wyżej przedstawionych (w różnych organizacjach nauczycielskich). Musiały nią być, gdyż po pierwsze prawie połowa Komisji Pedagogicznej Warszawskiej weszła w skład organizującego się Ministerstwa Oświecenia, wnosząc tam z sobą zebrane wiadomości i doświadczenie, a po drugie nie mogły pozostać bez wyraźnego wpływu gruntowne materjały, zebrane przez wybitnych fachowców" [3].

Współdziałanie Ministerstwa z organizacjami nauczycielskiemi

---

[1] „...stawiamy postulat pełnego równouprawnienia wszystkich typów szkoły średniej, nieuwarunkowanego żadnemi egzaminami uzupełniającemi i nieścieśnionego żadnemi ograniczeniami, jako podstawowy warunek wszelkiej reformy tej szkoły". Program naukowy szkoły średniej, str. 144.

[2] O szkołę polską, Cz. III, 1920, str. 239—40.

[3] Tamże, str. 9.

i poszczególnymi specjalistami nie ograniczyło się jednak do ogólnych ram ustroju szkoły średniej, lecz sięgnęło także do pracy nad programem rzeczowym obu rozróżnionych stopni gimnazjum.

Praca ta została ujęta w pewien plan, odpowiadający najpilniej odczuwanym potrzebom. Aczkolwiek przewidywano możliwość ograniczenia w przyszłości szkół średnich do pięciu klas wyższych (gimnazjów wyższych), to jednak nie uważano za możliwe pozostawiać klas niższych w czasie przejściowym bez programów; pozatem uważano za niezbędne rozpocząć reformę od klas niższych i przeprowadzić ją stopniowo.

Zatrudnieni w Ministerstwie referenci programowi opracowywali łącznie z zaproszonymi do współudziału nauczycielami specjalistami programy rzeczowe w zakresie poszczególnych przedmiotów, poczem po przyjęciu przez Sekcję program był drukowany częściami, zawierającemi jeden przedmiot lub grupę przedmiotów nauczania, narazie co do kursu t. zw. gimnazjum niższego, t. j. klas wstępnej, pierwszej, drugiej i trzeciej. Pierwsze programy wyszły w roku 1919 i mogły być zastosowane już w roku szkolnym 1919 — 1920.

Ale i ten drukowany program nie był jeszcze ujmowany jako stały i skrystalizowany ostatecznie. Pomijając bowiem to, że obowiązywał tylko szkoły państwowe i to w ramach ogólnych, a nie w szczegółowem przeprowadzeniu, co do którego pozostawiało się nauczycielom wolność własnych prób realizacji, przewidywał program dalsze udoskonalenia pod wpływem uwag otrzymywanych od nauczycieli, stosujących go w żywem doświadczeniu. „Ministerstwo zwraca się do wszystkich osób, nauczających w szkołach średnich, aby zechciały w ciągu roku szkolnego 1919/20 nadsyłać pod adresem Sekcji Szkolnictwa Średniego Ministerstwa W. R. i O. P. uwagi i spostrzeżenia, które poczynią przy wykonywaniu niniejszego programu. Wszystkie te głosy będą rozważone przy ponownem redagowaniu programu" [1].

Pod wpływem też głosów otrzymywanych i wskutek zmiany budowy gimnazjum niższego (skasowanie klasy wstępnej) program

---

[1] Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe, 1919, str. VIII.

ten został nieco zmodyfikowany w r. 1925, a ze względu na dążność do zmniejszenia materjału i uzgodnienia z nauką w szkołach powszechnych został powtórnie zmieniony w r. 1929. Nie wchodząc w szczegóły rzeczowe zmian programowych, które w roku 1925 zostały dokonane przy udziale zaproszonych specjalistów-nauczycieli, zilustrować można ogólnie ewolucję w omawianym zakresie przez następujące zestawienie planów godzin szkolnych:

Plan godzin szkolnych dla gimnazjum niższego.

Przedmioty	1919				1925			1929		
	Klasy				Klasy			Klasy		
	wst.	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Religja	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Język polski . .	6	5	4	4	4	4	4	4	4	4
Język obcy . .	—	—	6	5	—	5	5	5	3	3
Historja . . .	—	—	2	2	2	2	2	2	2	}2
Geografja . . .	—	2+(1)	2+(1)	2	2+(1)	2+(1)	2+(1)	2	2	
Matematyka (Rachunki z geometrją) . . .	5	6	4	4	5	4	4	4	4	4
Fizyka i chemja .	—	—	1+2	2+3						
Przyrodoznawstwo (Nauka o przyrodzie) .	2+(1)	2+(2)	2+(2)	2+(1)	2+(1)	}4+(1)	6+(1)	2	2	5[1])
Pismo	2	2	—	—	2	—	—			
Rysunek . . .	4	4	2	2	4	2	2	2	2	2
Śpiew (i muzyka)	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1
Praca ręczna (Roboty ręczne)	2	3	2	2	3	2	2	2	4	4
Gimnastyka (Ćwiczenia cielesne)	2	2	2	2	2	2	2	3[2])	3[2])	3[2])
Razem . .	27+(1)	30+(3)	33+(3)	33+(1)	30+(2)	31+(2)	32+(2)	30	30	30

Objaśnienie. Liczby oznaczają godziny tygodniowe. Gdy występują w formie sumy, drugi składnik oznacza ćwiczenia praktyczne. Składniki, ujęte w nawiasy, oznaczają czas przeznaczony na wycieczki.

[1] Z tych godzin jedną przeznacza się na naukę higjeny.

[2] W każdej klasie, w której organizacja pracy na to pozwala, jest pożądane 6 lekcyj po pół godziny szkolnej zamiast 3 lekcyj po godzinie.

Jak widać z tej tablicy, rok 1925 nie przyniósł większych zmian w układzie ogólnym przedmiotów gimnazjum niższego, prócz wprowadzenia historji do kl. I kosztem redukcji godzin języka polskiego i matematyki (po jednej), oraz zmniejszenia ogólnej liczby godzin nauki w kl. II o 2 kosztem języka obcego i przyrodoznawstwa. Było to wynikiem doświadczenia, dokonanego przez nauczycieli przy stosowaniu programu poprzedniego.

Większe nieco zmiany zostały dokonane przez zarządzenie z dnia 2 stycznia 1929 r. (Dz. Urz. Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 1, poz. 1), według którego wprowadzono w pierwszej klasie naukę języka obcego w wymiarze pięciu godzin tygodniowo, redukując ten przedmiot w klasach dalszych do trzech godzin, zmniejszając równocześnie w klasie pierwszej wymiar godzin matematyki, rysunków i robót ręcznych i znosząc zupełnie osobną naukę pisma, w klasach zaś dalszych powiększając naukę robót ręcznych z dwóch do czterech godzin tygodniowo. Nadto we wszystkich klasach powiększono wymiar ćwiczeń cielesnych, z podkreśleniem dążenia do przeprowadzenia ćwiczeń codziennie, czyli do realizacji dawnego dezyderatu Krakowskiej Komisji Referentów.

(C. d. n.) *Dr. Adam Zieleńczyk.*

CHARAKTERYSTYKA KULTURY WSPÓŁCZESNEJ

W artykule poprzednim [1] przedstawiliśmy współczesne poglądy na istotę i rozwój kultury, podkreślając, jakie znaczenie dla wychowawcy i nauczyciela ma głębsze zrozumienie tych spraw. Miały one, między innemi, ułatwić dobre wprowadzenie wychowanka w życie współczesne, na czem każdej szkole zależy. Aby to jednak osiągnąć, nie wystarcza znać teorję procesów kulturalnych, trzeba też zdobyć prawdę o chwili dzisiejszej. Ta prawda o chwili dzisiejszej staje przed oczyma wychowawcy, który ma sercom młodym wskazywać drogę wśród świata; i przed oczyma polityka, który ma rządzić, wiodąc ku czemuś; i przed oczyma każdego człowieka, który pragnie w rozumne więzy ująć przepływający prąd wydarzeń.

Tylko jak zdobyć te prawdy? Intuicją i metodą opanowuje człowiek różnorodność życia, więc oprzeć się musi na nich i tu. Wówczas to, patrząc na świat współczesny, będzie dostrzegać rdzeń jego prawdziwy, a nie obraz swej własnej tęsknoty lub lęku. Metoda zaś płynie z pojęcia kultury. A kultura — to postawa wobec życia. Bo którąkolwiek dziedzinę rzeczywistości poddamy głębszej analizie, dojdziemy zawsze do jakichś ogólnych zasad, o charakterze poglądu na świat lub postawy wobec świata, zasad będących najgłębszą podstawą a zarazem ostatecznym wynikiem organizacji i procesów tej właśnie dziedziny. Oto parlamentaryzm wiąże się z przekonaniem, iż nikogo z pośród ludzi Bóg nie powołał na władcę, że środki i cele ustalać powinni ludzie sami, że człowiek jest omylny, a bliźni święty, więc jednostce nie wolno prawd innym narzucać, że dyskusja i kompromis winny jawnie życiem kierować. Oto technika wiąże się

---

[1] O kulturze. Oświata i Wychowanie, zesz. 3.

z przekonaniem, iż jest rzeczą dobrą opanowywać przyrodę, że organizacja i umiejętność a nie chęci samotnego człowieka podbijają świat. Oto kapitalizm musi wierzyć — choć nie zawsze tak wierzono — że można i należy korzystać z pracy bliźniego, że wolno tą drogą gromadzić zysk prywatny, że celem pracy jest produkcja dobrze skalkulowana i t. d. Jednem słowem: formom i procesom rzeczywistości w każdej dziedzinie odpowiada swoista postawa człowieka wobec życia i świata, koncepcja obowiązków i prawd, wartości i celów. Ta właśnie postawa — to istota kultury. Zbadać kulturę jakiejś epoki — to znaczy dotrzeć poprzez różnorodność form i zjawisk tam wgłąb i ująć owej epoki postawę swoistą wobec życia.

Będziemy więc w pracy naszej analizować kształty i procesy współczesności, poszukując ich duchowych odpowiedników. Nie zaczniemy jednak od szczytów życia: prądów umysłowych i artystycznych, bo w ich różnobarwnej rozmaitości i zmienności trudno ustalić, co ważne i nowe zarazem. Rozpoczniemy od innych dróg. Od kształtów i procesów socjalnych, bo te nie zmieniają się tak szybko — i przeto łatwiej wskazać wśród nich na takie, które są dla epoki współczesnej charakterystyczne i doniosłe. A więc i łatwiej tą drogą dotrzeć wgłąb współczesnej kultury, badając, jaka postawa wobec życia związana jest z niemi.

Taka metoda zapewnić może znaczny objektywizm w jej charakteryzowaniu, umożliwia jednak dotarcie do tej tylko postawy, która odpowiada istniejącym warunkom, nie zaś do tej, która się rodzi i która dlatego nie wyraziła się jeszcze w przebudowie warunków życia. Charakteryzujemy więc poniżej istniejącą, nie zaś powstającą kulturę, chyba że już się zdołała w urządzeniu życia zaznaczyć. Ale ocenę wartości tej istniejącej dajemy ze stanowiska tej powstającej.

Oto cel i metoda tego studjum. Jest ono wprawdzie analityczne, to jednak, co następuje, nie jest analizą, lecz tylko obrazem wyników analizy, której drogi i dowody musiały często pozostać zakryte. Próba syntezy, którą dajemy na końcu, jest tylko tymczasowem podsumowaniem tych wyników.

1.

Wśród ludzi rozwija się kultura — inaczej i odmiennie tam, gdzie na setkach kilometrów kwadratowych żyje kilku ludzi, niż gdzie setki ludzi mieszka na obszarze jednego kilometra. Czasy nowożytne wyróżniają się właśnie wielkim przyrostem ludności, podniesieniem bardzo znacznem gęstości zaludnienia oraz rozwojem wielkich skupień ludzkich. W ciągu ubiegłych stu lat ogólna ilość mieszkańców wzrosła w różnych krajach od 2 do 5 razy, pomnażając w ten sposób odpowiednio przeciętną gęstość zaludnienia; a dzięki potężnemu rozwojowi przemysłu i związanym z tem procesom demograficznym, niektóre ośrodki stały się terenem niespotykanych dotychczas wielkich i gęstych skupień ludności. W związku wreszcie z przemianami gospodarczemi i socjalnemi, upadkiem znaczenia i roli posiadającej warstwy ziemiańskiej rozwinęły się miasta.

Oto parę charakterystycznych liczb: Berlin w 1709 r. miał 57.000 mieszkańców, w 1755 r. — 126.661, w 1810 r. — 162.671, w 1858 r. — już 446.610, w 1867 r. — 703.170, w 1880 r. — 1.122.330, w 1900 r. — 1.888.848, dziś zaś liczy ponad 4.000.000 mieszkańców. W tym samym mniej więcej czasie Paryż z miasta półmiljonowego stał się około 3-miljonowem. Podobnie i miasta mniejsze, np. sięgające dziś miljona mieszkańców Monachjum miało jeszcze w 1871 r. zaledwie 169.693.

Powyższe zjawiska pozwalają nam stwierdzić, iż życie współczesne rozwija się na gruncie wielkich i gęstych nagromadzeń ludności i że miasto jest swoistym terenem jego rozwoju. Zgodnie z naszą metodą postaramy się teraz określić, z jaką postawą ludzi wobec życia wiąże się ten fakt.

W niewielkiem skupieniu ludzi jednostki znają się między sobą i od lat w tej znajomości współżyją. Stosunki między ludźmi, przyjazne lub wrogie, są w tych warunkach zawsze żywe i intymne, a członek każdy tej społeczności odczuwa wyraźnie zależność swą od grupy i jej czuwającej kontroli. W wielkiem skupieniu ludzi ginie nastrój wzajemnej znajomości: znanego sąsiada zastępuje obcy przechodzień. Jednostka czuje się teraz swo-

bodniej: nikt znajomy wciąż jej nie śledzi i dzięki temu łatwo może zaginąć w tem wielkiem zbiorowisku ludzi. Stąd upragniona atmosfera wolności wielkich miast. Ale jednocześnie otoczenie to staje się znacznie bardziej obce niż wśród niewielkiego skupienia i pozostawia łatwo jednostkę jej samej w walce o byt, na złe i dobre. Mniej się od innych zależy, ale i mniej się na innych liczyć może. Więcej i pewniej na siebie. Więź społeczną słabiej się odczuwa, a intensywność współżycia ludzi maleje. Ale natomiast różnorodność związków, sytuacyj, ludzi, obowiązków rozwija umysł i psychikę, czyni je bardziej plastycznemi i obrotnemi, niż w małem skupieniu o jednostajnej i jednolitej atmosferze. Rodzi się w tych warunkach znaczna samodzielność umysłowa, przyzwyczajenie do częstego i wyłącznego używania własnego rozumu, ufanie jego zdobyczom i podleganie jego kierownictwu. Różnorodność poglądów, wymiana zapatrywań i dyskusje rozbudzają krytycyzm, nieufność do tradycji i autorytetu; dogmaty religijne, moralne i polityczne ulegają powoli tym atakom, przybierając kształty mniej surowe a bardziej liberalne.

Nietylko w socjalnej i umysłowej dziedzinie dokonywują się — pod wpływem liczebności zbiorowiska — doniosłe zmiany. I moralność staje się inna: bliźni przestaje być znajomym i sąsiadem — jest obcym, nieznanym, niespotykanym człowiekiem. Stosunki między ludźmi stają się coraz bardziej stosunkami między urzędnikami lub współpracownikami; są sformalizowane i zracjonalizowane, a element człowieczy, prywatny, intymny usuwa się z nich i zamyka w sferze nielicznych, wybranych stosunków. Między światem prywatnym a światem grupy społecznej pogłębia się rozłam, wywołujący charakterystyczny dualizm w duszy ludzkiej: jednostka, jako człowiek prywatny i jednostka, jako członek społeczeństwa. Dualizm ten jest jednem z wciąż żywych źródeł — liberalizmu. I wreszcie w zakresie stosunku ludzi do życia zachodzą zmiany: im większe skupienie ludzi — tem trudniej o bezpośredni stosunek do życia, t. zn. o bezpośrednie oddanie się życiu, jego pracom i jego radościom, jego prawom i jego wydarzeniom. W wielkiem zbiorowisku zrywa się

przedewszystkiem kontakt z przyrodą i traci się z oczu — a wreszcie i z umysłu — tajemnicze zjawisko życia, śmierci i odrodzin, podnoszące myśl naszą w sferę metafizyki lub religji; praca staje się coraz bardziej zmechanizowana, wyspecjalizowana i przeniknięta nawskroś duchem handlowej kalkulacji; radości wielkiego miasta noszą na sobie również często piętno sztuczności i wyrafinowania: wymyślne rozrywki, sensacyjne widowiska, satyra i złośliwa ironja przenikają i psują zdolność prostej radości, smutku lub gniewu.

Mając w pamięci te powstające w wielkiem zbiorowisku ludzi zjawiska, odnaleźć możemy ich najważniejsze rysy; są niemi: formalizacja pierwotnie żywych i intymnych stosunków między ludźmi, dysocjacja grupy społecznej polegająca na usamodzielnianiu jednostki, rozwój umysłu i racjonalizacja wszelkich pojęć oraz wreszcie przewaga tego, co sztuczne, nad prostem przeżywaniem i odczuwaniem życia.

I taka właśnie postawa wobec życia rozwija się dziś w setkach miast, nadając swoisty ton całej kulturze współczesnej, związanej z wielkiemi skupieniami ludzi tak silnie, jak nigdy dotąd.

2.

Wielka mnogość ludzi i wielkie ich nagromadzenia w miastach nowoczesnych to tylko jedna z licznych właściwości współczesnego życia. Wraz z wzrastającą gęstością zaludnienia rodziła się inna jeszcze — bijąca dziś w oczy — właściwość: zdobycze komunikacyjne. Nietylko parostatek zamiast łodzi, auto i pociąg zamiast pieszej lub konnej wędrówki, i nietylko ptak przestrzeni: aeroplan — ale i poczta, telegraf, telefon i radio — oto są niewątpliwe zdobycze czasów nowych w zakresie porozumiewania się ludzi między sobą, zdobycze, które coraz gęstszą siecią opasują ziemię, zbliżając materjalnie człowieka do człowieka.

W ciągu ostatniego stulecia pokryła się wolna dotychczas ziemia Europy gęstą siecią linij kolejowych (ponad 100 km na 1000 km²) i telegraficznych, przełamujących żelazne prawa od-

ległości. Samolot i radio, zdobycze ostatnich dziesiątków lat, prowadzą jeszcze owocniej owe dzieło przezwyciężania przestrzeni. O tem zaś, jak szybko to czynią, świadczą choćby takie cyfry: stacyj iskrowych jest dziś na świecie już 18.124; radjoodbiorców: w Stanach Zjednoczonych — 6.400.000, w Anglji — 2.395.000, w Niemczech — 2.010.000, w Polsce — 121.000 (w 1925 r. — zaledwie 4.987). Podobny rozwój wykazuje lotnictwo: w 1921 r. dokonano w Polsce 250 lotów, w 1927 r. — 3.747.

Cóż odpowiada zdobyczom tym w dziedzinie ludzkiej postawy wobec życia? Aby na to odpowiedzieć, zdać sobie trzeba sprawę z tego, iż istotną funkcją kulturalną komunikacji, t. zn. wszystkiego, co ułatwia przenoszenie się myśli i ludzi, jest zmniejszanie dystansu pomiędzy człowiekiem i potokiem wydarzeń, zachodzących wokół niego. Zjawiska dziejące się na świecie są od nas zawsze przestrzennie odległe, ale środki komunikacyjne pozwalają nam dziś zbliżać się do nich i ogarniać je świadomością niemal w tej samej chwili, w której się dzieją. Inaczej bywało dawniej. Mijały tygodnie, miesiące, czasem lata, zanim wieści o rzeczach, które się stały, dobiegły na drugi koniec ziemi. A to właśnie ma doniosłe znaczenie dla postawy człowieka wobec życia. Bo jeśli świadomość nasza nie może ogarniać potoku zdarzeń z równą mu niemal szybkością — to trzeba, aby człowiek potrafił i umiał swą wolą ponad nie się wznieść. Kto tygodnie ma czekać na wieść szczęśliwą lub okrutną — ten zdobyć się musi na siłę czekania, ten hartować musi serce i wolę inaczej i mocniej, niż ten, który w niepokoju czekania żyć ma tylko kilka dni lub godzin kilka. Ten, kto z decyzją swą żyje długo, zanim środki komunikacyjne pozwolą, by się spełniła w czynie, ma czas i możność sprawdzić ją w sumieniu swem po tysiąc razy, ochłonąć z zapału, jeśli chwilowy, lub z gniewu, jeśli niesłuszny; inaczej dziś, gdy decyzja jakaś w tej chwili powzięta, staje się za kilka chwil rzeczywistością, której już nikt nie odmieni. Zmniejszanie dystansu między potokiem zdarzeń a ogarniającą go świadomością człowieka prowadzi więc w zakresie postawy wobec życia do usuwania jednego ze źródeł tego wszystkiego co jest:

cierpliwością, umiejętnością czekania, czasem namysłu, tego, co można by nazwać mianem: wewnętrznej dyscypliny lub wewnętrznego spokoju. Zbliżenie nas do potoku wydarzeń stwarza warunki dla innej wobec życia postawy: takiej, która zna pośpiech, rzutkość, szybkość nieodmiennej decyzji, niecierpliwość czekania i bolesną wrażliwość na wszystko, co powolne, dalekie, niemożliwe do osiągnięcia „już, zaraz".

Człowiek dzisiejszy nietylko ma możność szybkiego ogarnięcia świadomością jakiegokolwiek wydarzenia, ale może również — a nawet i musi już — ogarniać wszystkie dziejące się zdarzenia. Ileż to spraw tłoczy się codziennie — z gazet, radia i listów — do naszej świadomości! A ile w nich jest dalekich, obcych, nieciekawych, które się jednak poznaje wraz z innemi, zatracając granicę między tem, o czem warto, i tem, o czem nie warto wiedzieć! Inaczej dawniej było: świadomość człowieka nie była przepełniona tysiącem wieści co dnia nowych; był czas na przyswojenie tego, co do nas wpłynęło, i mogła powstać jakaś swobodna i spokojna perspektywa ważności i doniosłości spraw, perspektywa wprowadzająca ład i równowagę. Większa jest dziś świadomość spraw życia; obywatelem świata całego czuje się człowiek, ale też trudniej jest dziś wznieść się duchowo ponad ten potok wydarzeń i wśród tysiąca głosów, wdzierających się wciąż do naszej duszy, zachować odrębność wewnętrzną życia i jego swoistość indywidualną.

To materjalne, komunikacyjne zespolenie świata pociąga jeszcze za sobą coś, co nazwaćby można złudnem odczuciem jedności świata. Jest to przekonanie, iż „przezwyciężenie przestrzeni" w stosunkach międzyludzkich jest zarazem wewnętrznem zespoleniem wszystkich ludzi w jedną wielką społeczność ludzkości. Tymczasem naprawdę wewnętrzna, duchowa treść tej ludzkości nie jest wcale, jak nas przekonywa wiele zjawisk, bardziej jednolita niż dawniej. Raczej przeciwnie: zdaje się, iż w średniowieczu świat europejski zespolony był duchowo głębiej, choć zewnętrznie, komunikacyjnie słabiej.

Mimo iż między materjalnem a duchowem zespoleniem świa-

ta nie zachodzi dziś harmonja, to jednak naoczność pierwszego sprawia, iż często ludzie wierzą, że w tych właśnie zewnętrznych, materjalnych więzach kryje się przyszła jedność prawdziwa świata. I tu leży źródło poniżania roli czynników duchowych w osiągnięciu tego zjednoczenia, źródło przekonań, iż nie duch, idee, wiary, nie jednolita koncepcja życia i śmierci, ale drogi komunikacyjne, wiążące ziemie Europy w materjalną całość, ale zbudowana na nich współzależność gospodarcza, ale radjo i telegraf — dokonają wewnętrznego zespolenia kultury współczesnej lub przyszłej. Ale już dziś powstają wątpliwości: czy tak? I jaka to byłaby jedność? Czy nie jedność ubóstwa, jedność niwelacji? Prądy regjonalne widzą już dziś częściowo to niebezpieczeństwo i walczą w obronie tej wartościowej różnorodności, którą zdobycze komunikacyjne niszczą, a nie zespalają w wyższą całość.

Streszczając: zdobycze komunikacyjne sprawiają, iż przez przeniesienie punktu ciężkości w dziedzinę zewnętrznych więzów dokonywa się proces materjalizacji pojęcia życia i jego istotnych czynników oraz proces zbliżenia człowieka do potoku życia tak bardzo, iż trudno wolę i psychikę wznieść ponad nieogarnione mnóstwo wrażeń i nieopanowany pośpiech procesów.

3.

Trzecią, niewątpliwą cechą nowoczesnego życia wielkich nagromadzeń ludzkich i łatwości komunikacyjnych jest skomplikowanie organizacji ludzi. Zarówno rozwój urządzeń demokratyczno-parlamentarnych, jak i postępy życia gospodarczego i umysłowego sprawiły, iż człowiek dzisiejszy włączony jest w przeróżne koła społeczne i związki, występuje w każdym z nich w innym charakterze. Tych związków nie było dawniej tak wiele, ale też i dlatego — te, które były — posiadały inny charakter. Miały ambicję — jak np. cechy lub rycerstwo — objęcia całego człowieka, a nie tylko jednej jego strony.

W związku z temi samemi przyczynami pozostaje wzrastająca instytucjonalizacja życia, t. zn. nadawanie pewnym czynnościom ludzkim, wykonywanym zrazu swobodnie i dowolnie, form

organizacyjnych trwałych i niezmiennych. Ten prąd organizowania lub instytucjonalizowania stosunków między ludźmi bądź w dziedzinie zawodowej, bądź umysłowej lub politycznej obejmuje wyraźnie całe życie współczesne, a wielka wojna światowa wzmogła siłę tego prądu bardzo znacznie. Zarówno sam okres wojenny, podnoszący rolę państwa i dowództwa armji w życiu narodu, jak i czasy późniejsze: powstawanie nowych państw, przebudowywanie ustrojów społeczno-politycznych w dawnych, trudności gospodarcze we wszystkich — to wszystko razem wymagało ciągłych prac organizacyjnych i wytwarzało przeróżne ich rozgałęzienia i kształty.

Jakaż więc postawa wobec życia właściwa jest tym zmienionym warunkom ludzkiego współżycia? Wśród ludzi, których życie i działanie związane jest różnorodnemi i krzyżującemi się więzami organizacyjnemi, wytwarza się inna postawa człowieka wobec siebie samego, niż wśród ludzi oddanych całkowicie jednej i wspólnej organizacji. Człowiek współczesny, należący do szeregu kół i zrzeszeń, będąc członkiem państwa, kościoła, narodu, warstwy, zawodu i t. d., nosi w duszy swej zarzewie nieustającego konfliktu pomiędzy temi różnorodnemi sferami życia, w których posiada cząstkę własnej osobowości. Konflikty, zależnie od sytuacji, przybierają ostrzejsze lub bardziej łagodne formy. Samozachowawczy instynkt człowieka broni się przed niemi w ten sposób, iż nie zezwala świadomości roztrząsać zbyt głęboko tych spraw sumienia. Ale powstaje stąd przyzwyczajenie: niedomyślań, przechodzenia ponad wirem walk oraz niechęć do budowania jednolitego dla całej osobowości i wszystkich terenów jej działania — poglądu na życie, któryby zmuszał do jasności i konsekwencji. Organizacyjne skomplikowanie życia, wytwarzając rozbicie osobowości oraz niechęć skupiania jej w konsekwentny i żywy organizm, wywołuje też zmiany w zakresie stosunków między ludźmi. Są one wyznaczane logiką organizacyj, zrzeszeń, kół, instytucyj — i obejmują dlatego zawsze tę cząstkę człowieka, która do danej organizacji należy. W ten sposób — poza kołem najbliższych — nie styka się człowiek z człowiekiem, lecz tylko

ktoś, zajmujący jedno stanowisko, z kimś z innego stanowiska. Ta rzeczowość stosunków między ludźmi — podkreślana już i poprzednio — ta cząstkowość oddawania się im, wytwarza sztywny, surowy, „nie-ludzki" stosunek człowieka do człowieka. Wszelki zaś głos ludzkich uczuć moralnych zostaje stłumiony tem, że się życie podzieliło według kompetencyj organizacyjnych. Są więc przecież specjalne organizacje, stworzone po to, aby czuwać nad pracą i zdrowiem, nad bezdomnością i nędzą, nad krzywdą i niedolą. Nie moja to więc, pojedyńczego człowieka, sprawa być sędzią, bacznie czuwać, a gdzie potrzeba „walczyć z szatanem". Są instytucje i ludzie do tego powołani...

Wpływ organizacji i instytucjonalizacji życia na stosunki między ludźmi przybrał nowe kształty po wojnie. Proces demobilizacji jest procesem włączania się ludzi występujących z wojska w organizacje i instytucje społeczeństwa. Proces ten nie przebiega spokojnie: zarówno trudności znalezienia odpowiedniego miejsca w społeczeństwie i nieodłączne od tego zawody i rozczarowania, jako też wzajemne niechęci: tych co wracają z wojny i tych co ją w kraju przetrwali, trudność nagięcia się psychiki niedawnego dowódcy, pana życia i śmierci na froncie, do wymagań np. biura, niemożność wreszcie pogodzenia się wojskowych wogóle z tem, że nie są już przez społeczeństwo uważani za najważniejszą warstwę — to wszystko zabarwia stosunek człowieka do człowieka niechęcią, czasem zawiścią nawet, których charakterystyczne objawy dostrzec łatwo w epoce powojennej.

Organizowanie i instytucjonalizowanie życia wpływa też na zmianę pojęcia działania. Oto wśród ludzi, których życie i działanie związane jest silnemi organizacyjnemi więzami, powstaje inne pojmowanie życia i działanie, niż wśród ludzi swobodnych. Pojmowanie to wiąże się przedewszystkiem z odczuciem istniejących objektywnie norm, przepisujących ściśle i nieuchronnie określony sposób działania w określonej sytuacji. Jest zaiste różnica między „pracować" a „być funkcjonarjuszem", między „działać" a „być członkiem". Osobisty zapał i twórczy rozmach

jednostki odnaleźć dziś musi twarde łożysko organizacji lub instytucji, a swobodna rywalizacja sił — stać się walką o stanowiska. Skrępowanie to, przynosząc bądź dobre, bądź złe owoce, wytwarza jednak zawsze odczucie, iż ponad prywatnym wysiłkiem i entuzjazmem jest jeszcze coś więcej, coś z czem się liczyć trzeba, coś co jest rozumne i dobre. Bo przecież to, co się w tych formach organizacyjnych nie mieści, uznane bywa za destrukcyjne i złe. I w ten oto sposób powstaje — tak częsta dziś — wiara, iż więcej niż twórczość — znaczy organizacja twórczości, więcej niż praca — organizacja pracy, więcej niż działalność — organizacja działalności. Ale przekonanie, iż rzeczywistość ulega jedynie rozumnej, zbiorowej woli — bo tem jest właśnie organizacja — sprowadza wreszcie, jeszcze głębszy niż w pojęciu działania, przewrót w pojmowaniu człowieka. Bo skoro rozumna i zbiorowa wola jest taką siłą i wartością — tedy w człowieku to trzeba cenić przedewszystkiem, co jej odpowiada. I tu leży źródło tych wszystkich prądów, które czynią z człowieka siłę opanowującą i kształtującą życie stosownie do wymagań zbiorowości i rozumu; prądów szczególnie po wojnie bardzo silnych, bo trzeba teraz w wielu krajach od nowa budować życie, mimo ciężkich trudności gospodarczych, prądów, które dlatego też często nie mogą uznać tego wszystkiego, co także jest ludzkie, choć nie jest rozumną wolą włączającą się bezpośrednio w funkcjonującą organizację, t. zn. uczucia i wewnętrznego przeżywania. Powstaje w ten sposób nowa skala wartości człowieka. W tej skali uczucie zowie się pogardliwie romantyzmem, a troskę o własny świat wewnętrzny — średniowieczyzną.

„Człowiek pełny", obejmujący jednolitem spojrzeniem świat, człowiek znający wewnętrzny trud stwarzania się i pięcia wzwyż, człowiek nadsłuchujący głosu wiecznych tajemnic życia i śmierci, człowiek serdecznego oddania ludziom i dziełu, które z ducha swego w świat wyprowadza radośnie — nie mieści się w ramach tej postawy wobec życia, która ceni tylko zorganizowaną pracę, udział w instytucjach i spojrzenie chłodne, skalkulowane, celowe.

4.

Każde skupienie ludzkie, aby żyć, wytwarza swoistą, trwałą organizację zbiorowości. Dlatego też, po omówieniu podłoża socjalnego, przechodzimy do analizy współczesności z tego nowego stanowiska.

Państwowa organizacja życia może mieć różne uzasadnienia. Dziś przeważają elementy świeckie — państwo nie ma celów religijnych; elementy demokratyczne — państwo jest dla wszystkich i utylitarne — służę państwu, gdyż i ono mnie wyświadcza korzyści. Rolą państwa jest bezstronne czuwanie nad życiem i rozgrywką jego sił. W tej koncepcji państwo jest własnością obywateli i źródłem ich korzyści. Rodzi się już jednak odmienne pojęcie państwa: jest ono organizmem realizującym ideę pewną siłami licznych pokoleń; takie państwo ma autorytet moralny, choć traci bezstronność. Walka liberalistycznej i ideowej koncepcji państwa — jak faszystowskiego lub sowieckiego — trudność określenia roli i zakresu władzy państwa jest znamienną dla naszych czasów trudnością określenia stosunku społeczeństwa do idei i jednostki do społeczeństwa. Wrócimy do tego w ostatniej części studjum.

Inną cechą współczesnej organizacji państwowej jest jej ogromne skomplikowanie, a co za tem idzie potężny rozrost: praw i biurokracji. Czynniki te, akcentując w życiu pewną stałość, niezmienność, nieosobowość i racjonalizm utylitarny, umacniają to pojęcie działania, które omówiliśmy poprzednio, oraz przynoszą liczne nowe niebezpieczeństwa, z których o dwóch tylko wspomnimy. Jedno, to swoiste pojęcie człowieka: człowiek — z punktu widzenia państwa — to urzędnik lub obywatel; ich świat wewnętrzny ważny jest tylko ze względu na skutki wywierane w sferze dozorowanej przez państwo. Podobnie — jak zobaczymy — kapitalizm i technika przetwarzają człowieka w siłę roboczą. Drugie — to konflikt między prawem i moralnością. Zakres spraw nieetycznych jest szerszy niż zakres spraw przez prawo zabronionych a przez sąd karanych, a jednak prawo i sąd urastają w oczach społeczeństwa na jedynych stróżów mo-

ralności, tak iż zgodność z prawem i formalna poprawność wydają się jednoznaczne z etyką.

Przechodzimy teraz do zanalizowania formy ustrojowej współczesnego państwa: jest nią wciąż jeszcze, mimo sprzeciwów, demokracja parlamentarna. Jakież więc znaczenie posiada ona dla postawy wobec życia? Równość i wolność mogą być w różny sposób uzasadniane i właśnie w jakości ich uzasadnienia tkwi swoisty charakter współczesnej demokracji. Nie wartości religijne lub moralne są tem uzasadnieniem, lecz natura i rozum. Naturalnym i rozumnym sposobem urządzenia ludzkiego współżycia — powiedziano w XVIII wieku — jest tylko i wyłącznie: demokracja. Skoro więc jest rzeczą naturalną i rozumną, iż ludzie są równi i wolni, tedy nie trzeba na tę równość i wolność zapracowywać, ani za nie odpłacać. Jeśli to są przyrodzone a wydarte kiedyś przez zawiść i złość dary, trzeba z nich, gdy się je wreszcie posiadło, korzystać. Dlatego uważa się, że ustrój demokratyczny nie jest funkcją jakichś wartości, które trzeba realizować, jakiejś rzeczywistości tworzonej, jakiegoś zadania, celu, obowiązku — ale prawem natury, czemś przyrodzonem, naturalnem. I że dlatego właśnie, dzięki naturalistycznej podstawie, nie stawia wymagań i obowiązków. Nie jest takiem prawem wyjątkowem, które w wysiłku i czynie potwierdzać wciąż trzeba, bo inaczej — wygaśnie; jest czemś co odpowiada prawdziwej a długo gwałconej naturze rzeczywistości.

Tak uzasadniona demokracja, będąc jakoby czemś naturalnem, przywracając człowiekowi możność naturalnego życia — wymaga i oczekuje, iż człowiek żyć będzie: naturalnie. Jest wyzwoleniem i uwolnieniem — nie powołaniem. W tych warunkach zasada wolności nie jest związana z żadną normatywną ideą, jest właściwością przyrodzoną, naturalną, dobrą samą przez się — i prowadzi do ekspresjonizmu, t. zn. do zasady, że każdy człowiek — bo wszyscy podlegają naturze — może i powinien — skoro jest wolny — wyżywać się w świecie. Między demokracją a ekspresjonistyczną postawą wobec życia zachodzi więc głęboki związek. Rozkwit demokracji jest zarazem rozkwitem tej posta-

wy. Przejawia się ona też dziś w różnych dziedzinach życia. W filozofji jako wielki „prąd irracjonalno-intuicyjnej filozofji życia" Bergsona, Simmela i innych, filozofji, dla której życie samo stanowi jedyną rzeczywistość, a bieg jego — jedyne prawo; w pedagogice pojmującej wychowanie, jako stwarzanie najlepszych warunków dla swobodnego, nieskrępowanego i niekierowanego rozwoju dziecka; w moralności i obyczajach, jako niechęć posłuszeństwa wobec norm, jako żądza swobody i niezależności wobec nakazów lub konwenansów; w sztuce i literaturze wreszcie jako nieopancowane wyżywanie wewnętrznej zawartości.

Ten ekspresjonistyczny charakter demokracji współczesnej przejawia się bardzo ciekawie w wymaganiach udziału w życiu publicznem. Jeśli bowiem istotnie wolność i równość jest prawem natury i rozumu, to każdy człowiek powinien pożądać ich, gdyby był bowiem na nie obojętny, podkopywałby pewność powyższego twierdzenia. Dlatego to w państwie demokratycznem wymaga się od obywatela udziału w życiu publicznem nawet wbrew woli i możności jednostki. Bo trzeba głosować, choćby się niezupełnie napewno wiedziało, na kogo lub na co; bo trzeba zająć stanowisko wobec aktualnej sprawy, choćby nie wiele miało się o niej do powiedzenia, i trzeba sąd swój, opinję wygłosić, bo z tego powstaje opinja publiczna. To wciąganie człowieka w życie publiczne nawet za cenę wydawania go na łup demagogji i za cenę przyzwyczajenia do wygłaszania powierzchownych a często dyletanckich sądów o sprawach publicznych — jest koniecznością, jeśli się nie chce wyrzec twierdzenia, że demokratyczne potrzeby wolności i równości są naturalną i rozumną potrzebą człowieka.

Ekspresjonizm, wypływający z naturalistycznego uzasadnienia idei wolności, zostaje pokrzyżowany drugą ideą demokracji: równością. Równość, oparta na naturalizmie, nie wymaga wysiłku dociągnięć się i wzrastania, uczy myśleć w kategorjach statycznej jednorodności, w przeciwieństwie do zasady równości uzasadnianej idealistycznie w gminach religijnych lub ideowych, t. j. poj-

mowanej jako jednakowość obowiązków i wspólność celów. Równość naturalistyczna wiedzie więc do niwelacji i dlatego niszczy zbyt wysokie szczyty ekspresjonizmu, uprzywilejowując wyżywanie tych treści, które jako najniższe — są wszystkim dostępne. Tu leży jedno ze źródeł obniżenia poziomu życia.

Drugie pokrzyżowanie wprowadza technika — jak zobaczymy. Dzięki postawie, którą ona w życiu wytwarza, ekspresjonizm demokratyczny, t. j. nieopanowany i swobodny, staje się ekspresjonizmem konstruktywistycznym. I wreszcie przeżycia wielkiej wojny: wywołują one zarazem ducha dowolności i nieopanowanego wyżywania się oraz ducha dyscypliny i natężania sił w służbie czemuś wielkiemu.

Parlamentaryzm jest zrealizowaniem zasad demokracji w dziedzinie politycznej. Jakaż postawa wobec życia wiąże się z nim? Punktem wyjścia jest tu pytanie: kto ma sprawować władzę i jak? Jeśli Bóg przeznaczył człowieka, aby krzyż władzy niósł i Boga zastępował na ziemi — któż może bez grzechu sprzeciwiać się wybranemu? Kto wówczas pomyśli o parlamentaryzmie, o głosowaniu, dyskusji i kompromisie? Albo kto ufa, iż z urodzenia już przeznaczony jest władca najlepszy, albo kto wierzy w mądrą i dobrą wolę jakiegoś człowieka — ten się oddaje z ufnością władcy i jego prawom. Parlamentaryzm jest więc przedewszystkiem owocem niewiary w wybranego człowieka. Ale z tem wiąże się niewiara w prawdy, które ten lub ów człowiek posiada i pragnie realizować. Bo któż wie napewno, iż posiadł prawdę? Wszak każdy ma prawo do własnej prawdy i jej ochrony wśród innych! Parlamentaryzm istnieć nie może bez tego ducha tolerancyjności. Jeśli grupa ludzi wierzy głęboko, iż ona i tylko ona posiada prawdę, nie odda jej napewno parlamentarnym dyskusjom na pożarcie — ale umocni, obroni i zechce narzucić innym. Gdzie jest wiara w bezwzględne posiadanie prawdy — tam niema parlamentaryzmu: jest autorytet i posłuch. Tak jest w kościele katolickim, faszyźmie, komuniźmie i t. p. Obrady i dyskusje zaczynają się tam, gdzie się prawd szuka lub poczyna wątpić w dawne. Wówczas dopiero powstać mogą sobory, zjazdy

i parlamenty. I wówczas człowiek wierzy w swe prawdy, bo ich przecież broni, ale zarazem, jakgdyby i wątpił lub nie miał dość sił, bo zgadza się na dyskusje, ustępstwa i kompromisy.

I dlatego w postawie wobec życia związanej z parlamentaryzmem tkwi przekonanie, iż nikt prawdy bezwzględnej nie posiadł, że wszystko jest umysłom ludzkim pozostawione do dyskusyj i poszukiwań, że wyrzekać się trzeba częściowo tego, co się pragnie, stwarzać ugodę wspólną. Jest w tem zarazem skromność ludzi biednych, dalekich od prawd pewnych — i zarazem słabość człowieka, który za prawdy swe siebie ofiarować nie chce, wyciągając dłonie po łatwy — lecz często słaby — kompromis. A to nastawienie „parlamentarne" przenika i do innych dziedzin życia, tak iż gotowi jesteśmy dyskutować i godzić wszelkie stanowiska i prawdy.

Prądy zwalczające parlamentaryzm pragną odsunąć od społeczeństwa powyższe skutki; chcą znowu przywrócić autorytet oraz odpowiedzialność za prawdy, które się w ofiarnym trudzie realizuje. I dlatego to prądy te opierają się często na ludziach, którzy przeszli wielką szkołę wojskową: w wojnie.

(C. d. n.) *Bogdan Suchodolski.*

UMYSŁOWOŚĆ DZIECKA W UJĘCIU PIAGET'A

W biegu kilku ostatnich lat Jan Piaget, prof. genewskiego Instytutu J. J. Rousseau, opublikował szereg cennych prac, rzucających nowe światło na dziecięcą psychikę. Piaget nie ujmuje umysłu dziecka statycznie, lecz dynamicznie. Genetyczny punkt widzenia ujawnia się we wszystkich jego pracach. Badania Piaget'a nie ograniczają się do zwykłego opisu dziecięcej psychiki, lecz stanowią imponującą próbę wyznaczenia tej drogi, po której postępuje dziecko w swym intelektualnym rozwoju. Ten dynamiczny aspekt dziecięcej umysłowości pozwala nam dokładniej wniknąć do jej wnętrza i dokładniej zrozumieć całą jej naturę.

Nowym jest Piaget i w metodzie i w wynikach. Metodę swą

nazwał kliniczną ze względu na jej podobieństwo do tej, którą posługują się psychjatrzy na klinice przy rozpoznawaniu chorób umysłowych. Polega ona na ciągłem obserwowaniu i skrzętnem notowaniu spontanicznych zachowań się dzieci w warunkach jak najbardziej naturalnych. Nie chodzi tutaj o uzyskanie odpowiedzi dziecka na postawione mu pytania, ale o zarejestrowanie samorzutnych jego wypowiedzi z równoczesnym opisem sytuacji, w jakiej się ono znajdowało. Pozostawia się tutaj dziecku całkowitą swobodę; pozwala mu się mówić o tem, co je interesuje, co pochłania w danej chwili jego uwagę. Spontaniczne wypowiedzi dziecka stanowią najbardziej przydatny materjał do badania jego psychiki. Analiza tego materjału daje głęboki wgląd w całą strukturę dziecięcego umysłu. Niepozbawione są również wartości diagnostycznej te przekonania, które dziecko wypowiedziało naskutek postawionych mu pytań i zagadnień. Aczkolwiek przekonania takie są wywołane przez nas sztucznie, to jednak mogą być wyrazem pewnych specyficznych tendencyj myślowych dziecka, a tendencje świadczą przecież o swoistej, takiej a nie innej umysłowości. Poza przekonaniami „własnemi" i sprowokowanemi przez nas wyróżnia Piaget[1] w wypowiedziach dziecka przekonania „zasugerowane", „konfabulacyjne" i „bylejakie", które dla badania wytworów dziecięcego umysłu nie posiadają żadnego istotniejszego znaczenia.

Obserwując w sposób ciągły zachowanie się dzieci w naturalnych sytuacjach codziennego ich życia, zebrał Piaget moc skrzętnie sporządzonych protokółów, składających się w całości na obfity materjał, niezmiernie przydatny dla celów psychologji dziecka. Taką metodę dokładnego protokółu stosował Piaget do dzieci, będących w różnym wieku. Gdzie mu chodziło o śledzenie przekształceń psychicznych, dokonywających się z wiekiem, tam stosował codzienną i systematyczną obserwację w ciągu dłuższego czasu. W wielu razach posługiwał się również specjalnie dobranemi testami, których rola miała polegać na sprawdzeniu niezu-

---

[1] Zob. Piaget, La représentation du monde chez l'enfant, Paris, Alcan, 1926.

pełnie pewnych wyników, uzyskanych na drodze zwykłej obserwacji.

Po cyfrowem i statystycznem opracowaniu materjału, zebranego w sposób powyższy, psycholog genewski doszedł do nowych i oryginalnych w swej treści wyników odnośnie do psychologji dziecięcego myślenia. Wyniki swych badań zamknął w 4 książkach oraz w licznych pracach, które ogłaszał od czasu do czasu na łamach perjodycznych pism naukowych. Te drobne prace przyczyniają się walnie do gruntownego zrozumienia wszystkich myśli Piaget'a, które zawierają się w głównych jego dziełach. Część tych prac została opublikowana przed ukazaniem się głównych dzieł i te są przyczynkami do tych ostatnich, część zaś została ogłoszona niedawno i te są przeważnie artykułami polemicznemi, wyświetlającemi niejedną myśl mniej jasno i zdecydowanie przedtem wypowiedzianą.

W dziełach swych, bardzo przystępnie napisanych, zamieścił Piaget dużo wybranego materjału ilustracyjnego, pozwalającego na swobodne i łatwe przyswajanie sobie zawartych tam myśli. Dwie pierwsze jego książki — „Le langage et la pensée chez l'enfant" (Neuchâtel et Paris, 1923) oraz „Le jugement et le raisonnement chez l'enfant" (Neuchâtel et Paris, 1924; obie wyszły u Delachaux et Niestlé) — obejmują sumiennie przeprowadzone „studja nad logiką dziecka". W tych dwóch pracach zajął się autor opisem form dziecięcego myślenia, dochodząc w konkluzji do streszczenia swych głównych myśli przez wysunięcie koncepcji swoistej, jakościowo odmiennej struktury intelektualnej dziecka. Dwie następne książki — „La représentation du monde chez l'enfant" (Paris, Alcan, 1926) i „La causalité physique chez l'enfant" (Paris, Alcan, 1927) — traktują o treściach, o wytworach dziecięcej psychiki, stanowiąc niejako uzupełnienie poprzednich prac [1]. Wszystkie zebrane tam przekonania i pojęcia, wszystkie wyjaśnienia, jakie podają dzieci odnośnie do różnych zjawisk, są

[1] W przekładzie polskim ukażą się wkrótce „Studja nad logiką dziecka": „Mowa i myślenie u dziecka" i „Sąd i rozumowanie u dziecka" oraz: „Jak sobie dziecko świat przedstawia".

jedynie wyrazem głęboko tkwiących w ich psychice tendencyj do takiego a nie innego ujmowania oraz tłumaczenia otaczającej nas rzeczywistości. Wytwory psychiki dziecka zdradzają taką a nie inną orjentację jego umysłu, są przejawem odrębnej jego struktury myślowej. Te poszczególne aspekty myślenia dziecięcego, jakiemi są animizm, intelektualny realizm i artyficjalizm, znajdują całkowite objaśnienie w specyficznej budowie umysłowości dziecka, wykazującej zasadnicze różnice w porównaniu z umysłowością kulturalnego człowieka dorosłego. Dotknęliśmy tutaj centralnego problemu, nad którym wypadnie nam się teraz nieco dokładniej zastanowić.

Jak dziecko mówi, jak myśli, jak rozumuje? To są pytania, które postawiono sobie od chwili zaistnienia psychologji dziecka i które do dziś dnia czekają na odpowiedź. Zawsze ograniczano się jedynie do podawania opisu poszczególnych przejawów dziecięcego myślenia, nigdy nie zdołano wytłumaczyć tego, dlaczego dziecko tak a nie inaczej myśli. A to jest przecież dopiero odpowiedź właściwa na powyższe pytania. Sporządzano dokładne listy wyrazów, pojawiających się w mowie dziecka, segregowano je i obliczano, ile rzeczowników, ile czasowników a ile przyimków zawiera mowa dziecka w danym wieku. Sam sposób podejścia do zagadnienia był niewłaściwy. Świadczy on o tem, iż powszechnem przekonaniem, jawnie lub milcząco przyjmowanem było to, że psychika dziecka jest taką samą co do swej istoty, jak psychika dorosłego, że jeśli wykazuje jakieś różnice, to są to jedynie różnice stopnia. Sądzono powszechnie, jakoby dziecko zaczynało od pewnego logicznego minimum, które się powoli wzbogaca w dalszym biegu jego życia przez zdobywanie coraz to nowych doświadczeń i powolne usuwanie błędów, wynikłych z niedostateczności doświadczenia. Wszelkie błędy, przekonania i zachowanie się, charakterystyczne dla umysłowości dziecka, kładziono na karb szczupłości doświadczenia, na karb małego zasobu skojarzeń i ogólnej niezaradności. Wierzono, iż przez magazynowanie różnych doświadczeń dziecko zdoła osiągnąć pełnię logiki człowieka dorosłego.

W całkiem nowem świetle przedstawia nam psychikę dziecka Piaget. Według niego, między umysłowością dziecka a umysłowością człowieka dojrzałego istnieją zasadnicze różnice, różnice nie ilościowe, ale jakościowe. Dziecko wydaje sądy i rozumuje zupełnie inaczej, niż dorosły. Przebiegi myślowe, jemu właściwe, podlegają odmiennym zupełnie prawom. Prawa oraz normy logiczne, któremi kierują się ludzie dorośli, nie obowiązują w myśleniu dziecięcem i nigdy nie znajdują tu zastosowania. Jego myślenie możnaby nazwać prelogicznem tak, jak to uczynił Lévy-Bruhl przy określaniu umysłowości człowieka pierwotnego. Rozwój psychiki dziecka wcale nie polega na gromadzeniu nowych doświadczeń i przekonań, a usuwaniu starych błędów, przeciwnie, rozwój psychiki to powolne przekształcanie się, to powolna zmiana całego jej poprzedniego charakteru. Jeśli dziecko bywa niekiedy tak mało dla nas zrozumiałe, to nie tyle świadczy to o szczupłym zasobie jego wiedzy lub innych brakach, ile raczej o jakościowo odmiennej całej jego umysłowości. Psychika dziecka leży w pośrodku między autystycznym sposobem myślenia umysłowo chorych, a myśleniem uspołecznionem i logicznem cywilizowanych ludzi dorosłych. Dziecko nie kieruje się w swem rozumowaniu zasadami logicznemi, które nazywają niektórzy naczelnemi prawami naszego myślenia. Dziecko nie stosuje żadnej z tych zasad formalnych: ani zasady tożsamości, ani zasady sprzeczności, ani zasady wyłączonego środka. Procesy logiczne dziecięcego myślenia są inne co do swej jakości. Myślenie to Piaget ochrzcił mianem myślenia egocentrycznego.

By dobrze zrozumieć, czem się różni, a w czem jest podobna umysłowość dziecka do umysłowości dorosłego, trzeba wziąć pod uwagę 3 zasadnicze strony wszelkiego myślenia: funkcję, strukturę i treść[1]. I uczony przyrodnik, i wieśniak, i człowiek pierwotny, i dziecko, wszyscy podają wyjaśnienia dla pewnych, jednych i tych samych zjawisk przyrodniczych, ale wyjaśnienia te nie nakrywają się ze sobą, są to wyjaśnienia różne. Funkcja ich

[1] Zob. J. Piaget, Psycho-pédagogie et mentalité enfantine. Journal de Psychologie, 1928, XXV, str. 39.

ta sama, ale treść różna. Dlaczego obok stałości i niezmienności funkcji wyjaśniania istnieje różnorodność jego wytworów? Przyczyny tego tkwią w odmienności struktur myślowych dziecka, człowieka pierwotnego i uczonego. Dla każdego z nich charakterystyczną jest inna forma, inna struktura kategorji przyczynowości. U jednego występuje motywacja psychologiczna, u drugiego leży u podstawy fizyczny determinizm. Piaget dopatruje się analogji dla tych spraw w sferze niektórych zjawisk biologicznych. I tak: wszystkie żyjące istoty odżywiają się dla podtrzymania swej egzystencji. Wchłanianie i przetwarzanie pokarmów stanowi funkcję trawienną, wspólną dla wszystkich gatunków zwierząt. Ale jedne z nich mają żołądek, a inne go nie mają, słowem, organy, służące do przetwarzania pokarmów i ich asymilowania, są różne u różnych zwierząt. Organy te reprezentują tutaj strukturę, różnorodne pokarmy odpowiadają znów różnym treściom psychicznym. Otóż zależnie od rodzaju posiadanych organów trawiennych zwierzęta wybierają takie a nie inne pokarmy. Podobnie rzecz się ma z psychiką ludzką. Zależnie od charakteru swej psychicznej struktury, jednostka wytwarza różne treści. Doświadczenie nasze nie jest bowiem niczem innem, jak rezultatem selekcji dokonanej pod wpływem takich a nie innych form myślowych. Na marginesie dodać należy, iż struktura uzależniona jest częściowo od wykonywanej przez siebie funkcji, t. zn., że organy kształtują się pod wpływem wypełniania przez siebie określonych funkcyj. Warunki zewnętrzne stwarzają potrzeby, które organizm zaspakaja przez wykonywanie takich a nie innych funkcyj. Ale możliwość spełniania tych funkcyj jest w ścisłym, przyczynowym związku z możliwością posiadania odpowiednich organów (struktur). To samo da się powiedzieć odnośnie do psychicznych funkcyj. Potrzeba współpracy myślowej, występująca u jednostek, żyjących w społeczeństwach wyższych, znalazła swoje rozwiązanie w wytworzeniu się myślenia objektywnego, kierującego się zasadami logiki formalnej. Kilkoletnie dziecko nie odczuwa jeszcze dość wyraźnie takiej potrzeby, co pociąga za sobą to, że nie posiada ono odpowiednich środków do jej zaspakajania, t. zn., że nie posiada takiej struktury intelektualnej, jaką posiadają ludzie dorośli. Początkowo

dziecko zaabsorbowane jest zaspakajaniem wyłącznie potrzeb, związanych z jego własnym organizmem. A do tych cielesnych jego potrzeb najbardziej adekwatnie przystosowanem myśleniem jest myślenie egocentryczne. Ale dokładnie pomówimy o tem nieco później. Teraz musimy postarać się wyraźnie uświadomić sobie to, na czem polegają istotne różnice między umysłowością dziecka, a umysłowością dorosłego.

Otóż różnic tych nie należy dopatrywać się ani w funkcji, ani nawet w treści, tylko w strukturze. Logika formalna, jako pewien system zasad i norm, obowiązujących nasze myślenie, jest wyrazem struktury myślowej cywilizowanego człowieka dorosłego. Strukturze umysłowości dziecięcej odpowiadać będzie logika całkiem swoistej natury.

Dla poparcia tej tezy przypatrzmy się nieco dokładniej jednej z naczelnych zasad logiki formalnej i poszukajmy jej odpowiednika w myśleniu dziecka, a przekonamy się wtedy, że obok tożsamości funkcyj istnieje wyraźna rozbieżność struktur obu umysłowości. Mam tutaj na myśli zasadę sprzeczności[1]). Funkcja jej polega na uzgadnianiu naszych sądów i przekonań oraz na porządkowaniu i wprowadzaniu jedności i spójności wewnętrznej do wszystkich naszych myśli. Zasada sprzeczności nie jest treścią naszej psychiki, ale jej organem. Interwencja jej jest niezbędna przy zdobywaniu wszelkich nowych treści. Regulowanie przebiegów myślowych i ich organizowanie jest jej funkcją. I ta funkcja jest stała. Nietylko bowiem my, dorośli, ale i człowiek pierwotny, ale i dziecko także dąży do usystematyzowania swych procesów psychicznych. I dziecko pragnie zaprowadzić u siebie wewnętrzny ład. Ale spójność myśli osiągana przez dziecko jest innego rodzaju. Dziecko uzgadnia nie tyle swe myśli, ile raczej swe uczucia. Dla pogodzenia własnych uczuć potrafi dziecko przeczyć sobie bezustannie. Dlatego też nie może być jeszcze mowy u dziecka o zasadzie sprzeczności wtedy, gdy mamy na myśli jej strukturę.

---

[1] Zob. Piaget, Psycho-pédagogie et mentalité enfantine (l. cit.) oraz Logique génetique et sociologie, Revue Philosophique, 1928, CV, str. 167 i nast.

Zasada sprzeczności, jako struktura, ma znaczenie o wiele ściślejsze i węższe. Stosować ją można tylko tam, gdzie mamy do czynienia z systemem pojęć ściśle i jednoznacznie zdefinjowanych oraz tam, gdzie istnieje możliwość rozumowania hipotetyczno-dedukcyjnego. Gdzie tego niema, tam nie można stosować zasady sprzeczności, tam można jedynie uzgadniać własne przekonania przy pomocy sądów wartościujących (jugements de valeur), które dyktuje nam nasze wewnętrzne poczucie, nasze sumienie. I tak np. jeden może być jednocześnie i socjalistą i patrjotą, a drugi nie. I jeden i drugi okazuje taką, a nie inną postawę, kierując się subjektywnem poczuciem. Chcąc zastosować tutaj formalną zasadę sprzeczności, trzeba najpierw podać definicje socjalizmu i patrjotyzmu, a potem dopiero przez proste ich porównanie stwierdzić, czy pojęcia te wykluczają się, czy nie.

Widzimy zatem, że zarówno dziecko jak i człowiek dorosły dążą do uporządkowania swych przebiegów myślowych, tylko że dziecko uzgadnia swe myśli raczej w płaszczyźnie motorycznej i uczuciowej, gdy tymczasem człowiek dorosły czyni to w płaszczyźnie intelektualnej. Co jest zgodne dla dziecka, to dla nas może okazać się sprzeczne. Obok wyraźnego podobieństwa funkcyj występują przeto bardzo wydatne różnice w strukturze norm logicznych jednej umysłowości i drugiej.

Istnieją dwie krańcowo przeciwne formy myślenia. Jeden sposób myślenia nazwali psychanalitycy myśleniem skierowanem, albo inteligentnem, drugi zaś sposób myśleniem nieskierowanem, któremu Bleuler nadał miano myślenia autystycznego. Autyzm w formie jaskrawej występuje w przypadku schizofrenji. Kto myśli inteligentnie i logicznie, ten jest świadom własnych aktów psychicznych, ten dąży do celów, które są obecne w jego umyśle, ten liczy się z otaczającą go rzeczywistością i jest do niej przystosowany w swem myśleniu, ten zmierza do ustalania prawd empirycznych i logicznych (materjalnych i formalnych), ten wreszcie zdolny jest wyrazić swe myśli w słowach.

Myślenie autystyczne jest podświadome i niedostosowane do świata rzeczy, jest ściśle indywidualne i nie dające się nijak za-

komunikować innym. Człowiek pogrążony w autyzmie nie zdaje sobie sprawy z celów, do których zmierza, i nie uświadamia sobie również problemów, które usiłuje rozwiązywać; taki osobnik żyje w krainie wyobraźni, marzeń i urojeń. Zadaniem jego przebiegów psychicznych nie jest ustalanie jakichkolwiek prawd, lecz zaspakajanie osobistych życzeń, własnych utajonych pragnień. W myśleniu posługuje się nie pojęciami, lecz obrazami, których związku ani kolejności nie jest świadom. Jeśli kiedy próbuje wyrażać swe przeżycia nazewnątrz, to wówczas ucieka się do sposobów pośrednich (różnych symbolów i mitów) i dopiero na tej drodze okólnej objawia się innym. Kierunek jego afektów decyduje o kolejności i o całem ugrupowaniu wszystkich przedstawień. Ludziom o myśleniu wyłącznie autystycznem w zupełności wystarcza własny świat wewnętrzny. Nikt i nic ich nie obchodzi, co jest poza nimi. Nikogo nie próbują przekonywać, sami zaś nie usiłują też nikogo zrozumieć. Równie obojętne jest dla nich to, że mają przed sobą ludzi, jak to, że mają przed sobą martwe przedmioty. W obu wypadkach przebiegi myślowe mają u nich jednaki charakter. Psychika ich jest skryta i trudno dostępna. To, co mówią, jest jakgdyby głośnym snem.

Te dwie formy myślenia o rysach tak dalece odmiennych różnią się przedewszystkiem co do swego pochodzenia. Oba typy myślenia są odpowiedzią na różne potrzeby. Myślenie logiczne jest myśleniem uspołecznionem, natomiast myślenie autystyczne jest skrajnie indywidualne. Myślenie uspołecznione, właściwe inteligentnemu człowiekowi dorosłemu, wynikło z dążenia do coraz dokładniejszego przystosowania się myślowego jednych jednostek do drugich. Mogło to się dokonać jedynie w zróżniczkowanem i niekonformistycznem społeczeństwie. Powszechna potrzeba wzajemnego dzielenia się myślami zmuszała ludzi do obserwowania własnych myśli, do uzasadniania własnych sądów i ta to właśnie potrzeba doprowadziła w konsekwencji do wytworzenia się umysłowości, normującej swą działalność prawidłami logiki formalnej. Genezy wyższych funkcyj psychicznych trzeba szukać w życiu społecznem. W potrzebie kontaktu myślowego należy doszukiwać się zaczątków mowy, zaczątków pojęć i ich znaków, któremi są

wyrazy. Myśl autystyczna, będąc całkowicie indywidualną, wiąże się tylko z przedstawieniami obrazowemi, z aktami organizmu i t. d. Fakt wypowiadania swej myśli celem zakomunikowania jej innym, lub zamykanie jej w sobie ma znaczenie pierwszorzędne przy rozpoznawaniu typu umysłowości. Kto myśli logicznie, ten przywykł do myślenia socjalnego. „Myśleć logicznie, to zn. myśleć w sposób nieosobisty, sub specie aeternitatis, znaczy myśleć prawdziwie"[1]. Im bardziej żyjemy życiem społecznem, tem bliżsi jesteśmy logicznego myślenia, im zaś mniej — tem jesteśmy od niego dalej, a bliżej autyzmu.

Jakiemże jest myślenie dziecka? Piaget twierdzi, że myśl dziecka jest w połowie drogi między skrajnym autyzmem, a myśleniem logicznem. Dziecko jest w pośrodku między krańcowym indywidualizmem, a uspołecznionym i logicznym objektywizmem. Dziecko myśli w sposób pośredni między sposobem myślenia autystycznego a sposobem myślenia socjalnego. Myśl dziecka jest egocentryczna, t. zn. w strukturze swej jest bliska autyzmu, ale w zainteresowaniach i dążeniach daleko od niego odbiega. Pobudki dziecięcego myślenia nie tkwią w samym tylko organizmie i jego potrzebach, tak jak to jest w przypadku czystego autyzmu. Dziecko stara się przystosować swoje myślenie do świata osób i rzeczy, choć niezawsze mu się to udaje. Najwcześniej uspołecznia się u dziecka to myślenie, które jest związane bezpośrednio z jego działaniem (np. zabawą). Ale też język, wyrażający to myślenie, będzie raczej językiem mimiki, ruchów i gestów, a nie językiem wyrazów i zdań. Jeśli występują tutaj słowa, to są one tylko dodatkiem do ruchów i gestów. Tak jest np. w przypadku rozkazów, próśb i gróźb. Czyste, abstrakcyjne myślenie, wyrażające się tylko w słowach, zjawia się u dziecka znacznie później. Na ukształtowanie się tego myślenia potrzeba całego szeregu lat. Przez długie lata dominować będzie w myśleniu dziecka egocentryzm.

Przypatrując się dziecku, jak ono ciągle rozmawia, jak ciągle zapytuje o wszystko i wypowiada własne uwagi odnośnie do róż-

---

[1] Dumas, Traité de Psychologie, Paris, Alcan, 1924, tom II, str. 146.

nych przedmiotów, możnaby sądzić, że jest to objaw szczególnie wzmożonego myślenia socjalnego, że wynika to prawdopodobnie z chęci współpracy myślowej. Tymczasem wcale tak nie jest. Dziecko, myśląc egocentrycznie, nie mówi po to, żeby je drudzy rozumieli, samo zaś nie słucha i nie usiłuje zrozumieć tego, co mówi do niego jego towarzysz. Dziecko nie stawia się nigdy w położenie swego rozmówcy. Jeśli kiedy mówi do kogoś, to czyni to tak, jakgdyby było samo i głośno myślało [1]. Nie usiłuje wyrażać swych myśli jasno i ściśle, nie uzasadnia, lecz twierdzi, wcale nie troszcząc się o to, czy drugi je rozumie. Wierzy we wszystko, cokolwiek przyjdzie mu do głowy, nie odczuwa potrzeby kontroli, która rodzi się dopiero w dyskusji. Ta wiara, to natychmiastowe poczucie pewności wyraża się choćby przy zastosowaniu owego testu Bineta z dwoma pudełkami jednakowego kształtu i objętości. Dziecko 5-letnie, nie biorąc żadnego z nich do ręki, oświadczy z całem przekonaniem, które z nich jest cięższe.

Dziecko jest nieświadome swego egocentryzmu. Patrząc na rzeczy z osobistego punktu widzenia, ocenia wszystko tak, jakgdyby jego punkt widzenia był powszechny i miał wartość absolutną. Wydaje mu się, że każdy myśli tak, jak ono, że zatem każdy winien wiedzieć to, co ono wie, że każdy winien to samo twierdzić i wyznawać.

Inaczej funkcjonuje umysł dziecka, a inaczej umysł dorosłego. Procesy myślowe dziecka odbywają się w odmienny zupełnie sposób i możnaby bez przesady powiedzieć, że są kierowane inną logiką, logiką egocentryczną [2]. Dziecko w myśleniu swem robi gwałtowne skoki; wychodząc od pewnych, uznanych przez siebie przesłanek, momentalnie dochodzi do konkluzji, przesadzając w jednej chwili cały szereg ogniw pośrednich rozumowania. Dziecko nie dedukuje, nie dowodzi i nie kontroluje swych sądów, lecz intuicyjnie przyjmuje je lub odrzuca, kierując się jedynie poczuciem wewnętrznem. Dziecko posługuje się w swem myśleniu pe-

[1] Zob. opis monologu zbiorowego (monologue collectif) w książce Piaget'a: Le langage et la pensée chez l'enfant, str. 28.

[2] Zob. Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, str. 64.

wnemi schematami, które są odbiciem jakichś uprzednich jego doświadczeń, przeżyć i przekonań. Nie jest w stanie dłużej skupić swej uwagi na żadnym przedmiocie, lecz ciągle przenosi się myślą coraz dalej.

Jedna myśl pociąga za sobą u dziecka automatycznie myśl następną, nie wydającą się być niejednokrotnie w żadnym ściślejszym związku z myślą poprzednią. Przebiegu swych myśli dziecko nie uświadamia sobie wcale. Nie jest zdolne opisać nam, w jaki sposób doszło do takiej a nie innej konkluzji. Myślenie dziecka jest uderzająco podobne do czynności, wyrażającej się w mechanicznie i kolejno po sobie następujących ruchach. Wiadomo, iż każdy taki kolejny ruch da się spostrzec tylko wtedy, gdy jest wykonywany. Gdy już zaszedł i wyzwolił ruch następny, trudno już jest przypomnieć go sobie. To samo jest z myśleniem dziecka. Piaget pytał dzieci, ile wyniesie „5 razy więcej niż 50" i otrzymywał bardzo często odpowiedź: „45". Jasnem jest dla nas, że dziecko, które dało podobną odpowiedź, odjęło poprostu 5 od 50. My wiemy o tem, jak dziecko postąpiło, ale dziecko o tem nie wie, albowiem dla niego za trudną jest rzeczą przypatrywać się własnym przebiegom myślowym. I jeśli będziemy nastawać na to, by nam powiedziało, w jaki sposób doszło do tego rozwiązania, zbędzie nas pierwszem lepszem rozwiązaniem, zgóry zakładającem wynik: 45. Pewien chłopiec powiedział naprzykład: „Wziąłem 10, i 10, i 10, i 10 i dodałem jeszcze 5". Nie umiał przypomnieć sobie, że odjął 5 od 50, więc podał sposób obliczenia fikcyjny[1]. O tym braku introspekcji u dziecka świadczy również wymownie i to, że dzieci umieją posługiwać się poprawnie pewnemi pojęciami, mimo że nie uświadamiają sobie ich znaczeń[2].

Pozostałości myślenia egocentrycznego zachowują się i u nas. Bywa, że zastanawiamy się niekiedy długo i bezskutecznie nad pewnym problemem, aż nagle w pewnym momencie wszystko staje się dla nas jasnem. Lecz, skoro chcemy wytłumaczyć innym, jak doszliśmy do danego rezultatu, stajemy znowu bezradni. Nie-

---

[1] J. Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, str. 279.
[2] Ibidem, str. 280 i rozdz. IV, § 2.

tylko nie wiemy, jak należy przeprowadzić cały wywód, nietylko nie znamy ogniw pośrednich rozumowania, lecz także zatracamy w tej chwili poczucie pewności odnośnie do otrzymanego rozwiązania. Poprzednie rozumowanie odbyło się jakoś (i to poprawnie!) w „metalogicznej" sferze naszej myśli. U dziecka, którego myślenie jest wyłącznie egocentryczne, nie zawsze dochodzi do objektywnych rezultatów, przeciwnie, u niego wyniki są przeważnie błędne. Ale wiara w ich prawdziwość nie jest tam nigdy zachwiana. — Tyle narazie o myśleniu egocentrycznem.

Przypatrzmy się teraz myśleniu socjalnemu, charakterystycznemu dla ludzi dorosłych.

Kto myśli socjalnie, ten przedewszystkiem pamięta o tem, że istnieją inni ludzie, jemu podobni, którzy są obdarzeni własnem życiem psychicznem i którzy myślą na swój sposób: czasem tak, jak on, czasem inaczej. Mając to zawsze na uwadze, stara się on ich wypowiedzi rozumieć jak najwłaściwiej, sam zaś, jeśli mówi do kogoś, usiłuje wyrażać się ściśle i systematycznie tak, by inni mogli go adekwatnie rozumieć. Myśli swe wypowiada w takiej kolejności, aby każda z nich znajdowała swe uzasadnienie w poprzednich. Jako kryterjów prawdziwości wydawanych sądów używa sądów powszechnie uznanych. Człowiek dorosły myśli socjalnie nawet wtedy, kiedy oddaje się pracy ściśle intymnej. Pisząc artykuł lub pracując samodzielnie nad rozwiązaniem jakiegoś zagadnienia, zawsze ma przed oczyma obraz swych współpracowników i oponentów, z którymi dyskutuje w wyobraźni nad poszczególnemi kwestjami, argumentom których przeciwstawia własne kontrargumenty. Zarzuty, stawiane mu przez fikcyjnych oponentów, usiłuje odeprzeć; z uwag i rad, udzielanych mu przez urojonych współpracowników, chętnie korzysta. Przez cały ciąg swych indywidualnych badań prowadzi ustawiczną dyskusję z wyimaginowanemi osobami, tak że rezultat tych badań możnaby w pewnej mierze poczytywać za rezultat wspólnej pracy, dokonanej niejako przy współdziałaniu wielu jednostek. Widzimy, że *człowiek, który przywykł do utrzymywania myślowego kontaktu z innymi, myśli socjalnie nawet wtedy, gdy pozostaje w odosobnieniu, poza jaką-*

kolwiek społecznością. Tak wielki wpływ, takie piętno wycisnęło na strukturze jego umysłu życie społeczne.

Możnaby teraz krótko przedstawić różnice między umysłowością dziecka, a umysłowością dorosłego w taki oto sposób. Poniżej lat 7 dziecko myśli i mówi egocentrycznie nawet wtedy, gdy jest z innemi dziećmi, natomiast człowiek dorosły myśli i rozumuje socjalnie nawet wtedy, kiedy przebywa sam, poza życiem zbiorowem [1]. Całe zachowanie się dziecka, cała jego postawa wewnętrzna jest egotystyczna i egocentryczna. Egocentryzm ten pociąga za sobą cały szereg właściwości, znamionujących myślenie dziecka. Dla przykładu wymienię najważniejsze z nich. A więc: brak introspekcji, zwężenie pola uwagi (l'étroitesse du champ de l'attention), ujmowanie globalne (synkretyzm) zamiast ujmowania analitycznego, niezdolność dokonywania syntezy (l'incapacité synthétique), ograniczanie się do prostego zestawiania obok siebie przedstawień i sądów (la juxtaposition), trudności w posługiwaniu się dedukcją; rozumowanie transduktywne, polegające na przechodzeniu od poszczególnego do poszczególnego; częstość rozumowań przez natychmiastowe i bezpośrednie utożsamianie [2] („participation" Lévy Bruhl'a); niemożność postawienia się w cudze położenie, niezdolność wyjścia poza własny punkt widzenia i niezdolność wykonania conversio simplex w sądzie o budowie symetrycznej (l'incapacité à la logique des relations); brak poczucia sprzeczności logicznej (l'insensibilité à la contradiction), brak spójności logicznej w myśleniu; nierozróżnianie tego, co psychiczne, od tego, co fizyczne (realizm intelektualny); niezdolność zastosowania rozumowań formalnych (l'incapacité au raisonnement formel); nierozróżnianie przyczynowości fizycznej, uzasadnienia logicznego i motywacji psychologicznej (la précausalité): dla dziecka wszystko jest powiązane koniecznością moralną, wszystko tłumaczy się psychologicznie i t. d., i t. d.

F. Korniszewski.

(C. d. n.)

Kraków.

---

[1] J. Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, str. 56.

[2] Np. cień, rzucany przez jakikolwiek przedmiot, będący w pokoju, może być dla dziecka cieniem rzucanym przez drzewa, rosnące opodal domu. Cień drzewa jest przyczyną cienia tego przedmiotu.

Z PIŚMIENNICTWA

NASZE CZASOPISMA PRZYRODNICZE

Niema potrzeby dowodzić, jak wielkie znaczenie mają czasopisma zarówno w nauce jak i w dziedzinie oświaty. Obok wydawnictw nieperjodycznych, książkowych, które zazwyczaj stanowią pewne zamknięte całości, poświęcone tym czy innym tematom, stanowią czasopisma, ukazujące się stale w pewnych określonych odstępach czasu, czynnik, który najlepiej odzwierciadla życie pewnej dziedziny, t. j. wszystko, co się w danej dziedzinie dzieje.

Każdy, kto interesuje się bliżej jakąś dziedziną wiedzy, czy to pod względem teoretycznym, czy też w związku ze swemi zajęciami zawodowemi, musi korzystać w stopniu możliwie najszerszym z czasopism tej dziedzinie poświęconych. W przeciwnym razie straci rychło łączność z jej życiem i z jej rozwojem, pozostanie w tyle pod względem swego obeznania ze sprawami bieżącemi, jednem słowem przestanie wiedzieć, co się w interesującej go dziedzinie na świecie dzieje. Pracownicy naukowi nie mogą się obejść bez czasopism dotyczących dziedziny ich badań, to też widzimy, że czasopisma te stanowią jeden z najważniejszych składników bibljotek, znajdujących się przy różnych instytucjach naukowych, zakładach badawczych, towarzystwach naukowych, pracowniach i t. p. ośrodkach pracy naukowej. Ale również i ci, którzy nie pracują samodzielnie na polu badań naukowych, lecz tylko stykają się z daną dziedziną nauki zawodowo, powinni szeroko korzystać z odpowiednich czasopism, by móc stale utrzymywać na odpowiednim poziomie zasób swych wiadomości oraz pozostawać w stałej łączności z życiem tej nauki. Dotyczy to przedewszystkiem także nauczycieli, którzy wszak nie mogą prowadzić swej pracy dydaktycznej w oderwaniu od odpowiedniej dziedziny nauki teoretycznej. Fachowe czasopisma pedagogiczne nie mogą nauczycielowi wystarczyć, gdyż poruszają one tylko część spraw dotyczących jego pracy, mianowicie głównie sprawy natury metodycznej i organizacyjnej. Natomiast to, co należy do treści samego przedmiotu, którego nauczaniu nauczyciel się poświęca, znajdzie on w czasopismach specjalnych naukowych lub popularno-naukowych.

W artykule niniejszym zamierzam podać krótkie informacje o naszych czasopismach przyrodniczych, ze szczególnem uwzględnieniem czasopism biologicznych, zatem informacje te będą interesowały specjalnie nauczycieli

wykładających w szkołach t. zw. przyrodę. Wydaje się, że informacje takie mogą być pożyteczne i pożądane, gdyż, o ile można sądzić, nauczycielstwo nasze niezawsze dostatecznie się orjentuje w tej dziedzinie, jakby o tem świadczyło chociażby dość mało jeszcze rozpowszechnione korzystanie z tych czasopism.

Możemy podzielić nasze czasopisma przyrodnicze na trzy główne kategorje, mianowicie na czasopisma popularno-naukowe, na czasopisma ściśle naukowe oraz na czasopisma fachowe o mniejszem lub większem zabarwieniu stosowanem. Nie będzie to, rozumie się, podział absolutnie ścisły, gdyż niektóre czasopisma będą stały na pograniczu między wymienionemi kategorjami lub będą łączyły w sobie cechy jednej i drugiej jakiejś kategorji, ale dla pewnej kolejności w przedstawieniu rzeczy możemy się na takim podziale oprzeć.

Czasopisma popularno-naukowe nie zamieszczają na swych łamach oryginalnych prac badawczych, lecz głównem ich zadaniem jest referowanie w przystępnej nawet dla niespecjalistów formie bieżących spraw naukowych, aktualnych zagadnień, podawanie wiadomości z życia naukowego w kraju i zagranicą, a także omawianie odnośnego piśmiennictwa.

Do takich czasopism, poświęconych naukom przyrodniczym, należy u nas przedewszystkiem „Przyroda i Technika", wydawana przez Polskie Towarzystwo Przyrodników imienia Kopernika, mające swą siedzibę centralną we Lwowie, a posiadające oddziały we wszystkich polskich miastach uniwersyteckich, a nadto w Bydgoszczy i w Sosnowcu. Towarzystwo to rozpoczęło wydawanie „Przyrody i Techniki" w 1922 r., obecnie wychodzi tom VIII tego czasopisma. Zamieszczane są w niem artykuły z zakresu nauk przyrodniczych w najszerszem znaczeniu tego wyrazu oraz z dziedzin stosowanych, związanych z temi naukami. Nadto podaje czasopismo wiadomości z życia naukowego o charakterze kronikarskim oraz przeglądy książek i czasopism fachowych. Poziom czasopisma odpowiedni jest nie tylko dla czytelników dorosłych, lecz i dla młodzieży szkolnej z klas wyższych. Prenumerata roczna wynosi zł. 8.40. Członkowie Polskiego Towarzystwa Przyrodników imienia Kopernika otrzymują „Przyrodę i Technikę" bezpłatnie.

Bardzo dobrze zapowiadało się czasopismo „Przyrodnik", które zaczęło wychodzić w Cieszynie w 1924 r., odznaczało się ono dobrym doborem artykułów oraz bardzo staranną szatą zewnętrzną. Niestety, po dwu i pół letniem istnieniu przestało ono wychodzić w 1926 r., przerywając w połowie swój trzeci rocznik. Stało się to, jak wypada przypuszczać, wskutek zbyt słabego poparcia czasopisma ze strony czytelników, co jest niewątpliwie godnem jak najgłębszego ubolewania.

W 1927 r. rozpoczęło Towarzystwo Przyrodnicze im. Staszyca w Łodzi wydawanie własnego organu p. t. „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane". Obecnie wychodzi tom III-ci. Czasopismo to umieszcza jednak obok arty-

kułów popularno-naukowych także i mniejsze przyczynki naukowo-badawcze, oryginalne, przez co charakter jego nie jest zupełnie jednolity. Pozatem podawane są liczne wiadomości kronikarskie i informacyjne. Na łamach czasopisma sporo miejsca zajmują również sprawy pedagogiczne, co powinnoby czynić to czasopismo specjalnie poczytnem wśród nauczycielstwa. Poziom artykułów jest może nieco bardziej przystępny niż w „Przyrodzie i Technice". Prenumerata roczna wynosi zł. 12.

Najstarszem z wychodzących dziś naszych czasopism przyrodniczych popularno-naukowych jest „Wszechświat". Zaczął on wychodzić w Warszawie w 1882 r. i ukazywał się bez przerwy aż do wybuchu wojny światowej w 1914 r. Trzydzieści trzy tomy „Wszechświata", które w ciągu tego okresu czasu zostały wydane, skupiły około siebie jako współpracowników i czytelników przedstawicieli paru generacyj przyrodników polskich i miały niewątpliwie pierwszorzędne i doniosłe znaczenie kulturalne i oświatowe. Po trzynastu latach przerwy został „Wszechświat" wznowiony w 1927 r. i wychodzi obecnie znowu. Narazie jednak wskutek trudności natury materjalnej nie dorównał jeszcze całkowicie dawnemu swemu poziomowi. Oprócz artykułów obejmuje „Wszechświat" kronikę naukową, recenzje z piśmiennictwa, wiadomości z towarzystw naukowych, wiadomości bieżące oraz artykuły redakcyjne. Prenumerata roczna wynosi obecnie zł. 24.

Na pograniczu czasopism popularno-naukowych a czasopism naukowych w ścisłem znaczeniu tego wyrazu stoi, wydawane od 1927 r. przez wspomniane już Polskie Towarzystwo Przyrodników imienia Kopernika, czasopismo „Kosmos, Serja B, Przegląd zagadnień naukowych". Serja to została wyodrębniona z całości „Kosmosu", będącego organem naukowym Towarzystwa, począwszy od tomu LII tego ostatniego. Czasopismo to przeznaczone jest wyłącznie dla członków Towarzystwa, którzy otrzymują je bezpłatnie, natomiast w handlu księgarskim nie jest ono sprzedawane. „Kosmos Serja B" drukuje przeważnie artykuły o charakterze referatowym, jednak zamieszcza też i mniejsze artykuły zupełnie oryginalne, poruszające aktualne tematy naukowe. Pozatem podawane są wiadomości kronikarskie z życia naukowego, komunikaty, przeglądy bibljograficzne oraz omawiane są sprawy Towarzystwa.

Oprócz omówionych czasopism przyrodniczych popularno-naukowych, które, z wyjątkiem cieszyńskiego „Przyrodnika", wychodzą dziś, mieliśmy kilka czasopism podobnego typu, które po dłuższem lub krótszem istnieniu przestawały się ukazywać. Pomijając czasopisma starsze, które miałyby dziś już tylko znaczenie historyczne, możemy tu tylko dla przykładu wspomnieć o niektórych z nich. Tak więc w latach 1904 i 1905 wyszły w Warszawie dwa roczniki czasopisma „Przyroda", poświęconego popularyzacji nauk przyrodniczych z dużem uwzględnieniem geografji. Przypominało ono charakterem swym i poziomem „Wszechświat". Właściwym poprzednikiem „Wszechświata" było czasopismo „Przyroda i Przemysł", któ-

rego dziewięć roczników wyszło w Warszawie w latach 1872 do 1881, poczem czasopismo to przekształciło się na „Wszechświat".

Wypada stwierdzić, że wszystkie nasze czasopisma popularno-naukowe z zakresu przyrody przedstawiałyby się znacznie lepiej, mogłyby zwiększyć swą objętość, wzbogacić swą treść i ulepszyć swą szatę zewnętrzną, gdyby spotykały się z większem poparciem ze strony tych sfer, które powinny dostarczać im czytelników. W szczególności dotyczyłoby to nauczycielstwa. Każdy nauczyciel przedmiotów przyrodniczych powinien uważać za jeden ze swych obowiązków prenumerowanie tych pism, — co nie jest znowu czemś tak bardzo kosztownem, — a przynajmniej dbać powinien, by były one prenumerowane przez bibljotekę szkolną. W ten sposób uniknęłoby się takich godnych pożałowania wypadków, jak wspomniane urwanie się cieszyńskiego „Przyrodnika", gdyż śmiało rzec można, iż przy liczbie szkół i nauczycieli, którą posiadamy w naszym kraju, każde pismo popularnonaukowe z zakresu przyrody utrzymaćby się mogło. Nie chodziłoby przytem o jakąś bardzo znaczną ilość czytelników. Gdyby nasze czasopisma popularno-przyrodnicze miały po 2.000 do 3.000 stałych prenumeratorów, to byt ich byłby najzupełniej zapewniony. Słyszy się wprawdzie dość często narzekania, że czasopisma te przedstawiają się pod względem treści bardzo skromnie, że objętość ich jest szczupła i t. p., że posiadają one, jednem słowem, cały szereg braków. Nie należy jednak zapominać, iż wszystkie te usterki mogłyby być tem łatwiej usunięte, im wydatniejsza byłaby poprawa stanu materjalnego odnośnych czasopism.

Przechodzimy zkolei do drugiej kategorji naszych czasopism przyrodniczych, mianowicie do czasopism ściśle naukowych. Są one przeznaczone przedewszystkiem dla specjalistów, t. j. dla osób, które samodzielnie pracują na polu badań naukowych. W czasopismach tych ogłaszane są oryginalne prace badawcze. Przeznaczone one są nietylko dla badaczy krajowych, ale także i dla świata naukowego zagranicą, wobec czego czasopisma te nie są wydawane wyłącznie w języku polskim, lecz, przynajmniej częściowo, w tych językach obcych, które są uznane w świecie naukowym za międzynarodowe. Jednak nietylko pracownicy naukowi powinni się interesować czasopismami ściśle naukowemi, lecz i każdy, kto się z daną dziedziną nauki bliżej styka przy swej pracy, powinien się przynajmniej ogólnie orjentować, jakie czasopisma w danym zakresie u nas wychodzą. Wymienimy zatem pokrótce najważniejsze z naszych czasopism przyrodniczych naukowych.

Z czasopism naukowych ogólno-przyrodniczych wypada wymienić przedewszystkiem wydawnictwa Polskiej Akademji Umiejętności w Krakowie. Wydaje ona następujące czasopisma przyrodnicze: „Rozprawy Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego" od 1874 r.; „Sprawozdania Komisji Fizjograficznej" od 1866 r.; oba te czasopisma ukazują się przeważnie w języku polskim, ze streszczeniami poszczególnych prac w językach obcych; nato-

miast od 1889 r. wydaje Akademja Krakowska czasopismo pod tytułem „Bulletin International", w którem prace ogłaszane są wyłącznie w językach obcych; Biuletyn ten został w 1901 r. podzielony na dwa działy, humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy, a ten ostatni na dwie serje, matematyczną i przyrodniczą; od 1928 r. serja przyrodnicza rozdzieliła się ponownie na botaniczną i zoologiczną. Jednocześnie w 1928 r. zaczęła Akademja wydawać nowe czasopismo „Mémoires", przeznaczone do ogłaszania prac o większej objętości. Nadto wydaje Akademja od 1896 r. „Sprawozdania z czynności i posiedzeń", w których zamieszczane są streszczenia prac badawczych oraz znajduje się sporo materjału o charakterze kronikarskim. Od 1925 r. rozpoczęła Komisja Fizjograficzna Akademji wydawanie „Prac Monograficznych", obejmujących większe rozprawy dotyczące fizjografji Polski. Od 1874 do 1894 r. wychodził „Pamiętnik Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego" (tomów 8), obecnie czasopismo to już się nie ukazuje.

W pozostałych naszych miastach uniwersyteckich podobną działalność wydawniczą i wspierającą badania naukowe prowadzą miejscowe Towarzystwa Naukowe. Tak więc Towarzystwo Naukowe Warszawskie wydaje od 1908 r. „Sprawozdania z Posiedzeń", w których sprawozdania Wydziału III obejmują między innemi prace z zakresu nauk przyrodniczych. Większe rozprawy ukazują się w postaci „Prac Towarzystwa Naukowego Warszawskiego", prac takich z Wydziału III wyszło od 1908 r. zeszytów 32. Nadto od 1921 r. zaczęło Towarzystwo Naukowe Warszawskie wydawać „Archiwum Nauk Biologicznych", którego ukazuje się obecnie tom 2-gi.

Towarzystwo Naukowe we Lwowie wydaje „Archiwum Naukowe", którego serja, odpowiadająca Wydziałowi III Towarzystwa, poświęcona jest naukom matematycznym i przyrodniczym.

Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk wydaje od 1921 r. „Prace Komisji Matematyczno-Przyrodniczej", a Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Wilnie — Rozprawy swego Wydziału II, również poświęcone naukom przyrodniczym.

Czasopismem naukowem ogólno-przyrodniczem jest też „Kosmos", wydawany od 1876 r. przez Polskie Towarzystwo Przyrodników im. Kopernika, o którem wspominaliśmy już kilkakrotnie. Od 1927 r., t. j. od wyodrębnienia „Kosmosu Serji B", która była omówiona poprzednio, rozprawom naukowym jest poświęcona Serja A „Kosmosu".

Poza czasopismami wydawanemi przez Akademję Krakowską i przez wymienione Towarzystwa naukowe, mamy w Polsce kilka czasopism przyrodniczych naukowych, wydawanych przez instytucje naukowo-badawcze. Do takich należą przedewszystkiem „Rozprawy i Wiadomości z Muzeum im. Dzieduszyckich", wychodzące we Lwowie od 1914 r., a poświęcone prawie wyłącznie naukom przyrodniczym. Również i pozostający w związku z Towarzystwem Naukowem Warszawskiem naukowo-badawczy Instytut im. Nenckiego wydaje od 1922 r. „Prace" różnych swych zakładów oraz

od 1927 r. czasopismo „Acta Biologiae Experimentalis", poświęcone, jak mówi tytuł, badaniom z dziedziny biologji doświadczalnej. Stacja Hydrobiologiczna na Wigrach wydaje od 1926 r. „Archiwum Hydrobiologji i Rybactwa", które powstało ze zlania się wychodzących w 1925 r. „Sprawozdań" tejże stacji oraz czasopisma „Archiwum Rybactwa Polskiego", które ukazywało się w 1925 r. w Bydgoszczy.

Wypada również wspomnieć, iż jedno z naszych najbardziej zasłużonych czasopism naukowych ogólno-przyrodniczych zostało przerwane w czasie wojny światowej. Był to mianowicie „Pamiętnik Fizjograficzny", który wychodził w Warszawie od 1881 r., a w czasie wojny musiał przestać wychodzić po dojściu do tomu 26; później nie został on wznowiony.

Z czasopism poświęconych poszczególnym naukom przyrodniczym należy wymienić na pierwszem miejscu „Prace" Państwowego Muzeum Zoologicznego, ukazujące się od 1921 r., a stanowiące jedyne nasze czasopismo specjalne zoologiczne. W dziedzinie botaniki podobny charakter ma czasopismo „Acta Societatis Botanicorum Poloniae", wydawane jednak nie przez jakąś instytucję naukowo-badawczą, lecz przez Polskie Towarzystwo Botaniczne; czasopismo to wychodzi od 1923 r.

Posiadamy również poważne czasopismo naukowe w dziedzinie entomologji, jest to „Polskie Pismo Entomologiczne", wydawane we Lwowie od 1922 r. przez Polski Związek Entomologiczny.

Na tem moglibyśmy poprzestać, jeśli chodzi o najważniejsze nasze czasopisma naukowe poświęcone zakresowi nauk przyrodniczych. Nie należy jednak zapominać, że bardzo wiele cennych prac przyrodniczych oraz różnych wiadomości dotyczących przyrody bywa ogłaszane w różnych czasopismach fachowych o charakterze mniej lub więcej stosowanym, a więc w rolniczych, leśnych, hodowlanych, rybackich, łowieckich i t. p. Tak samo też w wielu czasopismach nie poświęconych specjalnie naukom przyrodniczym znajdziemy niekiedy wiele cennego materjału z zakresu tych nauk, przedewszystkiem w czasopismach krajoznawczych oraz w czasopismach poświęconych ochronie przyrody. W szczególności możnaby zalecić wszystkim nauczycielom przyrody oraz bibljotekom szkolnym czasopismo „Ziemia", wydawane od 1910 r. przez Polskie Towarzystwo Krajoznawcze w Warszawie, dalej wydawnictwa Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego oraz wydawnictwa Państwowej Komisji Ochrony Przyrody.

Na zakończenie wypada raz jeszcze podkreślić, iż jak najszersze korzystanie z czasopism przyrodniczych jest niezbędnem dla każdego, kto w pracy swej codziennej styka się z przyrodą ojczystą, a w szczególności dla tych, którzy przez swą pracę oświatową szerzą wiedzę o tej przyrodzie. Wreszcie kontakt z życiem naukowem, do którego wytworzenia przyczyniają się czasopisma naukowe i popularno-naukowe, może się stać nieraz najlepszą zachętą do badań samodzielnych na tem polu.

Warszawa. *Dr. T. Jaczewski.*

Otto Völcker. Das Bildungswesen in Frankreich, Geschichte und Gegenwart. Braunschweig, Berlin, Hamburg, 1927. G. Westermann. Str. 286.

Autor jest dobrym znawcą organizacji oświaty we Francji, pracował bowiem jeszcze przed wojną w jednem z miast francuskich jako lektor uniwersytetu i jako nauczyciel gimnazjum, nadto uzupełniał także po wojnie znajomość tego kraju i jego instytucyj wychowawczych przez różne podróże naukowe. Poczynając od nakreślenia historycznego rozwoju szkolnictwa francuskiego, autor szkicuje w pierwszym rozdziale jego ustrój obecny, zaś w następnych siedmiu omawia kolejno: szkolnictwo powszechne, średnie, wyższe, zawodowe, prywatne, wreszcie zestawia dążności we Francji do wprowadzenia szkoły jednolitej. Publikację kończy rozdział, przedstawiający dążności w literaturze fachowej do sformułowania ideału obywatela francuskiego.

Powyższe zagadnienia zainteresują niewątpliwie każdego, kto się zajmuje czy to wychowaniem młodzieży, czy administracją szkolną.

Rywalizacja w zakresie wychowania publicznego między Kościołem a Państwem, której początków szukać należy we Francji jeszcze w Wieku Oświecenia, rozgorzała z natury rzeczy w epoce Wielkiej Rewolucji. Rewolucja ta sformułowała już wyraźnie znane dziś powszechnie hasła, iż wychowanie młodzieży ma przedewszystkiem należeć do Państwa, że wychowanie to ma być bezpłatne, oraz że ustrój szkolnictwa powinien umożliwiać młodzieży przechodzenie do szkół wyższych. Po upadku Napoleona I, który w szkolnictwie państwowem widział silną podporę władzy rządowej, odzyskało znowu duchowieństwo utracony monopol nauczania, lecz utraciło go niebawem za Trzeciej Republiki.

W okresie powojennym ustalił się we Francji ostatecznie podział szkolnictwa na trzy grupy podstawowe: szkolnictwo powszechne (enseignement primaire), średnie (e. secondaire) i wyższe (e. supérieur).

Ministerstwo Oświecenia Publicznego (Ministère de l'Instruction Public et des Beaux-Arts) obejmuje — poza gabinetem ministra — 6 dyrekcyj (departamentów), a mianowicie: szkolnictwa wyższego, średniego, powszechnego, zawodowego, sztuk pięknych i rachunkowości. Pod względem administracji szkolnej jest Francja podzielona na 17 okręgów (Académies), z których każdy obejmuje po kilka departamentów politycznych. Szef okręgu szkolnego nosi tytuł rektora, pełni też te funkcje zazwyczaj jeden z profesorów uniwersyteckich. Rektor posiada władzę wcale rozległą w zakresie administracji szkolnej, zarówno w dziale personalnym, jak i pedagogicznym. Każdy rektor ma pomocników do czuwania nad szkolnictwem ogólnokształcącem w osobie inspektorów akademickich (Inspecteurs d'Académie) i to w każdym departamencie jednego, rzadziej dwu, a w samym Paryżu ośmiu. Nadzór bezpośredni nad szkołami powszech-

nemi wykonywują inspektorowie powiatowi (Inspecteurs primaires), względnie inspektorki, którym w wielu powiatach podlegają wyłącznie szkoły żeńskie; nadzór nad ochronkami należy do inspektorek ochroniarskich (Inspectrices des écoles maternelles).

We Francji siły nauczycielskie mianuje w szkołach powszechnych elementarnych prefekt, a więc urzędnik polityczny, na wniosek inspektora akademickiego.

Współpracownikami Ministra, jeśli chodzi o uzgodnianie pracy w szkołach i doskonalenie metod nauczania na terenie całego kraju, są t. zw. inspektorowie generalni (Inspecteurs généraux). Jest ich 17-tu (fachowcy do pewnych przedmiotów) dla szkolnictwa średniego, 12-tu dla szkolnictwa powszechnego (w tem jeden specjalista dla kontroli administracji szkolnej), nadto jeden dla wychowania fizycznego, wreszcie 4 inspektorki generalne dla ochronek (bardzo licznych we Francji). Do współpracy w wychowaniu młodzieży powołane są również czynniki obywatelskie. Wśród nich największą rolę odgrywa Naczelna Rada Wychowania (Conseil Supérieur de l'Instruction Public). Zbiera się ona dwa razy do roku w Paryżu pod przewodnictwem Ministra na narady nad zagadnieniami z zakresu administracji szkolnej, programów nauk, podręczników; rozstrzyga też pewne sprawy dyscyplinarne. Radzie Wychowania Fizycznego przewodniczy właściwy wizytator generalny. W okręgach szkolnych obradują nad sprawami szkolnictwa Rady okręgowe[1] pod przewodnictwem rektora, w departamentach Rady departamentalne (Conseil departamental) pod przewodnictwem prefekta departamentu. W wykonywaniu obowiązku szkolnego, w zaopatrywaniu szkół w potrzeby rzeczowe mają być pomocne Rady szkolne miejscowe (Conseils d'école).

Szkoły powszechne usunięto z pod wpływu duchowieństwa (1882 r.), co się nazewnątrz zaznaczyło przez zakaz nauki religji w szkołach publicznych (w miejsce religji wprowadzono naukę moralności) i przez powierzenie w szkołach tych nauki ludziom świeckim. Obecnie rozróżnić należy w szkolnictwie powszechnem we Francji działy następujące: 1) ochronki, 2) szkoły powszechne elementarne, 3) szkoły powszechne wyższe i t. zw. kursy uzupełniające, 4) kursy dokształcające, 5) seminarja nauczycielskie. Poza tem istnieją szkoły (klasy) pomocnicze dla dziatwy niedorozwiniętej, przy seminarjach zaś t. zw. szkoły ćwiczeń.

Nadzór naczelny nad szkolnictwem powszechnem jest w ręku Dyrektora departamentu w Ministerstwie, którego w tej pracy wspiera radami t. zw. Wydział doradczy, złożony z wyższych urzędników oświatowych. Inspektor powiatowy ma obowiązek zwizytować w ciągu roku każdego nauczyciela. Wizytuje on też klasy wstępne i podwstępne przy

---

[1] Conseil de l'Université i Conseil Académique (ostatnia głównie do spraw dyscyplinarnych).

szkołach średnich. Warsztaty przy szkołach powszechnych podlegają wizytacji fachowych inspektorów przemysłowych.

Wydatki osobowe na utrzymanie szkół pokrywa państwo, rzeczowe — departament i dana gmina. O sieci szkolnej (zakładanie, zwijanie szkół) rozstrzygają Rady departamentalne. W każdej gminie, oddalonej od drugiej więcej niż o trzy km, w której jest 20 dzieci w wieku szkolnym, musi być szkoła. Gdy liczba mieszkańców gminy wynosi ponad 500 osób, gmina jest obowiązana, na żądanie, założyć odrębną szkołę dla dziewcząt.

W gminach ponad 2000 mieszkańców istnieją obowiązkowo ochronki (ogródki dziecięce) dla dziatwy od 2 do 6 roku, dwuoddziałowe; nauczycielki opłaca państwo. Zajęcia dziatwy (system Montessori, Froebla) polegają na grach, zabawach, ćwiczeniu zmysłów (robótki, rysunek), na ćwiczeniach w mówieniu, na wytwarzaniu dodatnich nawyków, a także na pobieraniu elementów czytania, pisania, rachowania.

Szkoła powszechna elementarna (Ecole primaire élémentaire) jest przeznaczona dla dziatwy od ukończonego 6 do końca 13 roku życia. Wyjątkowo, o ile brak w danej miejscowości ochronki, można też przyjmować do szkoły dzieci po ukończonym piątym roku życia. Szkoła elementarna posiada cztery oddziały, z których trzy wyższe są 2-letnie (szkoła 7-letnia).

Plan godzin szkolnych w szkole powszechnej elementarnej [1].

Przedmiot	Kurs przygotowawczy (1-letni)	Kurs elementarny (2-letni)	Kurs średni (2-letni)	Kurs wyższy (2-letni)
Nauka moralności i obywatelstwa	$1^1/_4$	$1^1/_4$	$1^1/_4$	$1^1/_2$
Czytanie	10	7 ($6^1/_2$)	3	$2^1/_2$
Pisanie	5	$2^1/_2$	$1^1/_2$	$^3/_4$
Język francuski	$2^1/_2$	5	$7^1/_2$ (7)	$7^1/_2$ (7)
Historja i geografja	—	$2^1/_2$	3	3
Rachunki	$2^1/_2$	$3^1/_2$	$4^1/_2$	5
Przyroda	$1^1/_4$	$1^1/_2$	$2^1/_2$ (2)	$2^1/_2$
Rysunek	1	1	1	1
Roboty	$1^1/_2$	1 ($1^1/_2$)	1 (2)	$1^1/_2$ (2)
Śpiew i muzyka	$1^1/_4$	1	1	1
Ćwiczenia cielesne	$1^3/_4$	2	2	2
Przerwy	2	$1^3/_4$	$1^3/_4$	$1^3/_4$

[1] W nawiasach podano wymiar godzin dla dziewcząt.

Nauka w szkole elementarnej trwa rano do 11-ej, popołudniu od 1-ej do 4-ej. Czwartek jest wolny od nauki (w zasadzie przeznaczony jest ten dzień na naukę religji poza szkołą). Maksymalna ilość godzin dla uczniów — 30 tygodniowo. Nauczyciele są obowiązani do 30 godzin w tygodniu. Podręczniki dla szkoły ustala grono nauczycielskie. Poza złą cenzurą są w szkole dopuszczalne kary: nagana, częściowe odjęcie przerwy, wykluczenie na trzy dni (za zezwoleniem władz i dłuższe).

Ostatnia reforma szkolna (1923 r.) nie wprowadziła zmian zasadniczych, lecz uprościła programy, ożywiła metodę. W miejsce dawnej, koncentrycznej metody nauczania, wprowadzono progresywną, z wyraźnem zaznaczeniem celu nauki w każdym oddziale. Programy kładą silny nacisk na samodzielną pracę ucznia, na rozwijanie zmysłów, intelektu, moralności dziecka, na wyrobienie życiowe młodzieży.

Nauki moralności (i obywatelstwa) udziela się w trzech niższych oddziałach codziennie po 15 minut. Są to w I oddziale pogadanki na temat czystości, porządku, dokładności, grzeczności; w II oddziale, w związku z wykroczeniami szkolnemi, poucza się o zasadach moralności jednostki; w III oddziale, gdy się już wola dziecka formować zaczyna, stara się szkoła przez wprowadzenie samorządu szkolnego wyrabiać u dzieci wolę i odpowiedzialność za czyny, zarówno indywidualną, jak i zbiorową, socjalną; w IV oddziale (już trzy razy po pół godziny tygodniowo) omawia się z dziećmi zagadnienia sumienia obywatelskiego, sprawiedliwości, solidarności społecznej. Wyrobienie przez szkołę tych cnót obywatelskich w masach dało Francuzom — zdaniem autora (Niemca!) — tę niespożytą wytrwałość w obronie ideałów narodowych w wojnie światowej.

Pod specjalną opieką państwa pozostają ćwiczenia cielesne. Francja masowo dokształca w tym kierunku nauczycieli. Od 1924 r. zwyż 1000 oficerów (i podoficerów) kieruje tą akcją bezpośrednio w różnych zakładach wychowawczych.

Wedle ogólnych wskazówek dydaktycznych celem szkoły powszechnej we Francji jest: wychowanie dobrych pracowników (travailleurs), obywateli (citoyens), ludzi (hommes). Nie wszędzie, oczywista, warunki lokalne umożliwiają należyte realizowanie zamierzeń programów nauczania. Stałą troską Ministerstwa są zwłaszcza szkoły wiejskie (w nich uczą przeważnie siły żeńskie). Częste są skargi, że szkoła wiejska nie spełnia należycie roli w swem środowisku, stąd też projekty, by program nauk w tych szkołach bardziej uwzględniał potrzeby rolnictwa, znajdują we Francji coraz to więcej zwolenników. (Projektodawcy przypuszczają, że dobra organizacja szkoły wiejskiej może wpłynąć hamująco na powojenne przenoszenie się ludności wiejskiej do miast). Częste są też skargi na lichą frekwencję młodzieży, zatrzymywanej przez rodziców do robót w polu i w domu. W niektórych (górskich) departamentach wpisuje się dzieci do szkoły dopiero z 8, 9 lub nawet 10 rokiem życia.

Kursy dopełniające (Cours Complémentaires) są to kursy dwuletnie (po 30 godzin tygodniowo) dla młodzieży, pragnącej poza szkołą obowiązkową uzupełnić wykształcenie. Absolwenci tych kursów kończą potem zazwyczaj seminarja nauczycielskie.

Kursy dla dorosłych (Cours d'Adultes) są to kursy, uzupełniające wiedzę tych, którzy wyszli już z wieku szkolnego (ponad 13 lat); służą one raczej celom praktycznym, przeważnie gospodarczym.

Powstałe pod wpływem żądań mieszczaństwa we Francji t. zw. wyższe szkoły powszechne (Ecole primaire supérieure) otrzymały od 1890 r. silne zabarwienie zawodowe (rolnicze, handlowe, względnie przemysłowe). Są to 3-letnie szkoły fakultatywne (których gminy nie są obowiązane wprowadzać) dla młodzieży od 12 do 18 roku życia. Absolwenci tych szkół mogą przejść następnie do wyższych szkół przemysłowych, marynarskich, do seminarjów nauczycielskich lub do administracji państwowej (np. poczta, telegraf).

W seminarjach nauczycielskich (Ecoles Normales), we Francji 3-letnich, starała się reforma ostatnia (1920 r.) uwzględnić zarówno wykształcenie ogólne, jak i zawodowe. Poniżej podany plan godzin zorjentuje nas w przedmiotach nauczania. Ilość godzin dla kandydatów nie przekracza 30 na tydzień.

Plan godzin w seminarjach nauczycielskich [1].

Przedmiot	Liczba godzin tygodniowo
Psychologja, socjologja, pedagogika, nauka moralności, filozofja	2
Język francuski i literatura	4
Historja i geografja	3 (2½ na III kursie)
Język nowożytny	2
Matematyka	3 (2 na III dla mężczyzn a 1 dla kobiet)
Przyroda, higjena	4 (3 na I i II dla kobiet)
Rolnictwo (teorja dla mężczyzn) Gospodarstwo domowe (teorja dla kobiet)	1 (0 godzin na I dla mężczyzn)
Rysunek i modelowanie	3
Śpiew i muzyka	2
Ćwiczenia cielesne	2
Roboty i rolnictwo (praktyczne dla mężczyzn) Roboty domowe i ogrodownictwo (dla kobiet)	4

[1] Plan wspólny dla I — III kursów. W nawiasach zaznaczono różnice na kursach.

Jest silna tendencja, by tworzyć we Francji regjonalne seminarja, zwłaszcza odrębne dla potrzeb szkół wiejskich, odrębne dla miejskich; silnie też akcentuje się konieczność uwzględniania w seminarjach przy nauce poszczególnych przedmiotów potrzeb lokalnych (z wyjątkiem literatury i historji). W każdym departamencie znajduje się jedno seminarjum męskie i jedno żeńskie. Kandydaci, przyjmowani drogą konkursu (wiek 15 — 19 lat), są utrzymywani przez państwo w internatach. Przed końcowym egzaminem każdy z kandydatów musi w szkole ćwiczeń przeprowadzić 50 lekcyj samodzielnie. Po 2-letniem nauczaniu zdają nauczyciele drugi egzamin, w połowie praktyczny (3-godzinne prowadzenie lekcyj), w połowie teoretyczny. W niektórych seminarjach przewidziane są też studja dłuższe (od 4 do 6 lat).

Nauczyciele seminarjalni kształcą się do specjalnych przedmiotów (grup) w szkole „Ecole Normale Supérieure". Uwzględnione są tam głównie dwie grupy zasadnicze: t. zw. literacka (język francuski, historja, geografja) i grupa matematyczno-przyrodnicza. Bardzo pożyteczne są jednoroczne kursy dodatkowe, kształcące w poznaniu psychologji dziecka i w administracji szkolnej kandydatów na inspektorów (szkół powszechnych) i dyrektorów seminarjów. Dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych na uniwersytetach (przynajmniej przez jeden rok na koszt państwa) znajduje się — jak dotąd — w sferze projektów. Od nauczycieli żąda się bezwzględnej lojalności wobec państwa; nie wolno im przyjmować płatnych obowiązków dodatkowych (z wyjątkiem funkcyj pisarza gminnego). Nauczycielstwo szkół powszechnych, zorganizowane w związki zawodowe, walczy solidarnie o wyzwolenie się z pod zależności administracji politycznej.

Ważną rolę w szkolnictwie odgrywa Muzeum Pedagogiczne (Musée Pédagogique) w Paryżu. Rozporządza ono — poza działem muzealnym — wspaniałą bibljoteką (100.000 tomów), posiada wypożyczalnię filmów naukowych, jest doskonałem biurem informacyjnem w dziedzinie oświaty.

Publiczne szkoły średnie we Francji to licea (Lycées) i kolegja (Collèges). Licea są zakładami państwowemi, kolegja — miejskiemi. W obu typach szkół, które różnią się zasadniczo pod względem administracyjnym, obowiązuje internat, choć przyjmuje się też na naukę i eksternów[1]. Nadzór nad temi szkołami należy do inspektorów akademickich (okręgowych).

Szkoła średnia we Francji jest 7-letnia (klasy: VI, V, IV, III, II, I, nadto klasa najwyższa do wyboru: albo t. zw. filozofja, albo matematyka). Reforma Ministra Leygues'a (1902 r.) rozróżniła w programie naukowym dwa cykle: jeden dla klas VI—III, drugi dla klas od II do najwyższej włącznie. W cyklu pierwszym istniały dwie sekcje: A — z łaciną, B — bez łaciny; po ukończeniu pierwszego cyklu, t. j. po 4 latach nauki, część młodzieży szła w świat ze świadectwem, część studjowała dalej. W drugim

---

[1] W 1927 r. było 110 liceów z 73.154 uczniami i 237 kolegjów z 38.011 uczniami; jak z tego widać, kolegja wykazują słabszą frekwencję.

cyklu dla sekcji A przewidziane były trzy działy: a) z łaciną i greką, b) z łaciną i językami nowożytnemi, c) z łaciną i przyrodą, jako podstawami wychowawczemi; zaś dla sekcji B podstawę wychowawczą stanowiły przedmioty: a) matematyczno-przyrodnicze, albo b) przyroda i języki nowożytne.

Egzamin dojrzałości (Baccalauréat) dzieli się na dwie części: część pierwszą uczniowie składają przed wstąpieniem do klasy najwyższej (dowód osiągnięcia wykształcenia ogólnego), a drugą część po klasie najwyższej, przyczem egzamin nie odbywa się w szkole średniej, lecz na uniwersytecie przed profesorami uniwersyteckimi i nieznanymi uczniom nauczycielami szkół średnich [1].

Lekcje w szkołach średnich odbywają się przed południem i popołudniu; czwartek jest wolny od nauki. Ale godzina lekcyjna trwa przeciętnie 60 minut! Grono nauczycielskie składa się z właściwych nauczycieli i personelu ściśle nadzorczego (répétiteurs), który głównie czuwa nad pracą domową uczniów (wychowanie w internatach). Tygodniowy wymiar godzin dla nauczycieli z pełnemi kwalifikacjami (duże wymagania!) wynosi w liceach 12—15 godzin, dla nauczycieli w klasach wstępnych 20 godzin. W kolegjach nauczyciel uczy w klasach wyższych 18 godzin, w niższych 20, we wstępnych 25 godzin. Poza lekcjami obowiązuje nauczycieli oczywiście poprawianie zadań, przygotowywanie ćwiczeń w laboratorjach i t. p. Od 1906 r. wymaga się od nauczycieli szkół średnich, obok przygotowania naukowego, również i praktycznego (hospitowania lekcyj i przynajmniej przez dwie godziny w trymestrze samodzielnego nauczania).Mniejsza liczba godzin u nauczycieli w liceach wpływa dodatnio na ich dokształcanie się w zawodzie, na pracę nad sobą. Ale we Francji właściwie brak kandydatów do tego zawodu, albowiem płace nauczycieli są stosunkowo niskie.

Reforma Ministra Leygues'a, która była próbą podważenia kierunku klasycznego w szkole średniej, znalazła wielu przeciwników. Po namiętnych sporach w prasie i parlamencie doszło wreszcie, już po wojnie, do t. zw. reformy Bérarda (1923 r.). Myślą przewodnią tej reformy było utworzenie wspólnej podbudowy z językami klasycznemi w niższych klasach szkoły średniej, wzmocnienie w wychowaniu kierunku humanistycznego, klasycznego. W następstwie tego znikła dawna sekcja B (bez łaciny w cyklu pierwszym). Odtąd każde dziecko musiało się uczyć łaciny w dwu pierwszych latach, a łaciny i greki w 3 i 4 roku nauki, a potem dopiero mogło wybierać i uczyć się albo nadal łaciny i greki, albo tylko łaciny, albo języków nowożytnych (sc. jako przedmiotów podstawy wychowawczej).

---

[1] Ostatnio podwyższono przy maturach wymagania, które po wojnie znacznie się obniżyły. W 1924 r. padło przy tych egzaminach w niektórych uniwersytetach aż 70%, w Paryżu zaś 40% zdających.

Program Bérarda, silnie zaatakowany przez stronnictwa lewicowe, został dekretem z 1925 r. (ref. de Monzie) zmieniony o tyle, że odpadł w niższych klasach przymus uczenia się łaciny, a tem bardziej greki, a utrzymał się program, dopuszczający łacinę w dwu klasach najniższych, którą można zastąpić zwiększeniem godzin języka ojczystego. Od 3 roku nauki dopuszczalna jest już trifurkacja: a) z łaciną i greką, b) z łaciną (w zwiększonym wymiarze godzin), c) z językami nowożytnemi (bez łaciny i greki).

Z braku miejsca ograniczam się do podania jedynie planu godzin w klasie najwyższej, bardzo charakterystycznej, której program przewiduje bifurkację (do wyboru: filozofja lub matematyka).

A. **Filozofja.**

Filozofja	$8^1/_2$	godz.
Historja i geografja .	$3^1/_2$	„
Literatura	2	„
Język nowożytny .	2	„
Fizyka i chemja . .	3	„
Przyroda żywa . .	2	„
	21 godz.	

B. **Matematyka.**

Filozofja	3	godz.
Historja i geografja .	$3^1/_2$	„
Język nowożytny .	2	„
Matem. i rys. geom.	$9^1/_2$	„
Fizyka i chemja . .	$4^1/_2$	„
Przyroda żywa . .	2	„
	$24^1/_2$ godz.	

Przewidziana jest nadto, choć tylko fakultatywnie, w oddziale A matematyka (2 godz.), a w oddziale A i B rysunek (2 godz.). Naogół uderza w programie szkoły średniej zniesienie nauki t. zw. moralności; zniesiono ją, gdyż rzekomo udzielać jej miano zanadto „ex cathedra". O moralności słyszy jednak uczeń na lekcjach filozofji, na których — obok psychologji, logiki — program każe przerabiać takie tematy: sumienie, moralność a rodzina, moralność a polityka, moralność a ojczyzna. Na żądanie rodziców program przewiduje też naukę religji, ale poza obowiązkowym planem godzin. Przewidziane są też w programach dla klas wyższych dodatkowe ćwiczenia laboratoryjne, a nadto wycieczki, choć niema dla nich w planie ściśle określonych godzin. Silny nacisk położono na naukę języka ojczystego oraz na ćwiczenia cielesne, przeprowadzane pod kierunkiem osób wojskowych. W ostatniej reformie widać ten kierunek, by umożliwić młodzieży przez naukę w szkole średniej nabycie ogólnej kultury (culture générale), by harmonijnie wykształcić władze umysłowe i fizyczne.

W szkołach średnich żeńskich obowiązuje ten sam program, co w męskich, uwzględnia się jednak specjalnie w tych szkołach przedmioty tego rodzaju, jak: roboty kobiece, gospodarstwo domowe, muzyka.

R e f o r m a   u n i w e r s y t e t ó w (1896 r.) dotyczyła raczej organizacji szkół wyższych, aniżeli metod pracy. Obecnie każdy z 17 okręgów szkolnych (Académies) posiada w obrębie swego terytorjum uniwersytet. Uniwersytety są to ciała samorządne, posiadające swój własny, odrębny budżet. Najczęściej składają się z 4 wydziałów, choć może ich być więcej

lub mniej (np. 5 lub też 3, 2 wydziały). Wydział teologiczny istnieje tylko w uniwersytecie strasburskim; najczęściej spotykane 2 wydziały (matematyczno-przyrodniczy i filozoficzno-historyczny) widzimy w 14-tu uniwersytetach.

Organizację francuskich uniwersytetów najlepiej można poznać na prastarym uniwersytecie paryskim. Ciało nauczycielskie składa się z profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych, honorowych i asystentów. Dziekanów, na wiosek danego wydziału, mianuje Minister. Zwierzchnią władzę nad wydziałami spełnia Senat z Rektorem na czele, który jest nietylko głową uniwersytetu, ale zarazem przedstawicielem państwa i naczelnym urzędnikiem w okręgu szkolnym. Pracę studentów kontroluje się przez częste (coroczne) egzamina. Poza bakalaureatem, jeśli chodzi o państwowe stopnie naukowe, można na uniwersytecie uzyskać t. zw. licencjat lub też doktorat. Wymagania przy doktoracie są we Francji znacznie wyższe, niż np. na uniwersytetach niemieckich. Coprawda, cudzoziemcy, dla których Francja jest bardzo względna, mogą łatwiej, aniżeli krajowcy, otrzymywać na uniwersytetach francuskich certyfikaty, dyplomy, a nawet doktoraty.

Kształceniem kadr nauczycielskich (dla szkół średnich, a także wyższych) zajmuje się głównie słynna Ecole Normale Supérieure, wyposażona świetnie w laboratorja i bibljotekę o 400.000 tomów. Na uniwersytetach najliczniejszy jest wydział prawa. Studenci medycyny muszą pierwszy rok studjów ukończyć na wydziale matematyczno-przyrodniczym. Częścią składową uniwersytetu paryskiego jest Ecole Supérieure de Pharmacie.

Z pośród innych szkół wyższych w Paryżu, pomijając szereg specjalnych, niepodobna pominąć słynnej szkoły Collége de France, do której każdy słuchacz ma wolny dostęp bez egzaminu (głównie studja matematyczno-przyrodnicze, filozoficzno-socjologiczne oraz filologiczne z archeologją).

We Francji niema na uniwersytetach t. zw. docentów prywatnych; zdobycie katedry jest dla Francuza z powodu długotrwałych studjów przygotowawczych niemal wykluczone przed 30—35 rokiem życia.

S z k o ł y z a w o d o w e (handlowo-przemysłowe) podlegają we Francji od 1920 r. Ministerstwu Oświaty. Dzielą się na publiczne, utrzymywane bądź przez państwo, bądź przez departamenty, gminy, związki zawodowe (wydatki osobowe pokrywa w nich państwo) i na prywatne, istniejące za zezwoleniem państwa, od którego mogą też pobierać zasiłki.

W y ż s z e s z k o ł y t e c h n i c z n e podlegają, zależnie od działu studjów, Ministerstwu Handlu lub Marynarki. Różne i n s t y t u t y o charakterze uniwersyteckim kształcą specjalnych inżynierów (np. chemików, elektrotechników, mechaników). Sławna Ecole Polytechnique jest to zakład wojskowy (dla oficerów artylerji, saperów, lotnictwa), który kształci również inżynierów cywilnych. Francja posiada też, jako kraj rolniczy, rozgałęzioną sieć s z k ó ł r o l n i c z y c h, podległych Ministerstwu Rolnictwa. Najwyższą szkołą tej kategorji jest instytut agronomiczny w Wersalu. Różnorodne

szkoły fachowe mają głównie na celu wzmożenie i ulepszenie produkcji krajowej.

Szkolnictwo prywatne jest we Francji utrzymywane przez jednostki lub stowarzyszenia (te ostatnie o charakterze przeważnie religijnym). Od nauczycieli, uczących w szkołach prywatnych, wymaga się świadectw państwowych, ale liche naogół płace są powodem, iż brak jest sił odpowiednio kwalifikowanych. Na otwarcie szkoły prywatnej potrzeba zezwolenia władzy państwowej. Zakonnikom nie wolno uczyć (od 1904 r.). W programach, metodach nauczania, w rozkładaniu dni wolnych od nauki pozostawia się szkołom prywatnym wielką swobodę. Inspektorowie przy wizytacjach zwracają niemal wyłącznie uwagę na to tylko, czy dany zakład nie narusza w czemkolwiek ustaw szkolnych. Obok szkół prywatnych z internatami, utrzymywanych przez duchownych, istnieją też i prywatne szkoły świeckie. Wśród nich wyróżniają się zwłaszcza t. zw. Ecoles Nouvelles, organizowane (od 1920 r.) na zasadach szkoły pracy (école active), zakładane w bardzo dobrych warunkach higjenicznych, w których to szkołach silny położono nacisk na pracę w laboratorjach, na roboty ręczne, ćwiczenia cielesne oraz w dużym zakresie na samorząd szkolny.

Niwelowanie różnic społecznych między obywatelami, zapoczątkowane przez wspólny pobyt w rowach strzeleckich, znalazło pod koniec wojny światowej swój oddźwięk również w szkolnictwie francuskiem pod znanem hasłem szkoły jednolitej (école unique). Wyłoniły się żądania wspólnej szkoły dla wszystkich warstw narodu, przedewszystkiem jednolitej szkoły podstawowej, powszechnej, z której mogłaby uzdolniona młodzież przechodzić bez utrudnień do szkół średnich i wyższych.

Ale stworzenie systemu jednolitego, wobec różnorodności ustroju szkół we Francji, to rzecz wcale nie łatwa. Wśród szeregu projektów wyróżnił się projekt Lapie'go, przewidujący — zależnie od wieku i rozwoju umysłowego młodzieży — cztery szczeble w ustroju szkolnictwa. Szczeble te mają być następujące: 1) szkoła powszechna (mniej więcej do 13 roku życia); 2) 3-letnie kolegjum (12 — 15 lat) z przewidzianą trifurkacją: literacką, przyrodniczą, względnie techniczną (przejścia z jednej sekcji do drugiej mają być młodzieży ułatwione); 3) liceum (15 — 18 lat) z sekcjami, podobnie jak w kolegjum; 4) uniwersytet. Narazie zaczęto ujednostajnienie systemu szkolnego od klas wstępnych przy szkołach średnich, do których dopuszczono bezpłatnie zdolniejszych uczniów szkół powszechnych; nadto poddano te klasy (mimo silnych protestów nauczycieli szkół średnich) pod nadzór inspektorów powiatowych. Ale na całkowite zniesienie klas wstępnych nie odważono się, a to z obawy przed szkołami prywatnemi.

Z końcem 1924 r. powstała przy Ministerstwie Oświaty stała komisja „Commission de l'Ecole Unique" do narad nad praktycznem urzeczywistnieniem szkoły jednolitej. Linje wytyczne tej komisji, naogół przyjęte, są następujące: 1. Uproszczenie organizacji szkolnictwa we Francji uznaje się

za sprawę pilną. Szkoła powszechna powinna być szkołą podstawową dla wszystkich Francuzów. 2. Selekcja uczniów ma być dokonywana wyłącznie na podstawie ich uzdolnienia. 3. Każdy uczeń ma prawo dostać się do szkoły, odpowiadającej najlepiej jego właściwościom. 4. Nabywanie ogólnego wykształcenia jest dla uczniów, bez względu na typ danej szkoły, niezbędne 5. Do 18 lat jest dokształcanie dla młodzieży obowiązkowe.

Przy egzaminach ze szkoły powszechnej do średniej powinna egzaminować komisja mieszana, złożona z nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Bardzo zdolnym uczniom ma być ułatwione uczęszczanie na uniwersytet. Oczywiście praca nad wprowadzeniem we Francji szkoły jednolitej jest właściwie dopiero zapoczątkowana.

Postulat szkoły powszechnej — wychowanie człowieka — zaznacza się właściwie we wszystkich organizacjach wychowawczych Francji. Pisarze francuscy podkreślają jednak z naciskiem, że „l'éducation est chose sociale", że szkoła francuska dążyć ma do wychowywania ludzi dla Francji i dla ludzkości, jak ją sobie Francja w stosunku ze sobą wyobraża. Młody człowiek ma być zatem wychowywany przedewszystkiem dla społeczeństwa francuskiego, jako francuski obywatel, „citoyen", w duchu republikańskim.

W oparciu o wzory anglosaskie do ideałów wychowania dodano także elementy gospodarcze. Żąda się, by szkoła otwierała uczniom oczy na zagadnienia życia gospodarczego, by uczyła kochać pracę dla pracy (producteur). Inni idą dalej i jako ideał stawiają współtwórcę (cooperateur), t. j. człowieka, dla którego celem jest harmonijna współpraca dla dobra społeczeństwa. Szkoła powinna wpajać w wychowanków miłość (w szerszem znaczeniu: dla rodziny, pracy, społeczeństwa), wyrabiać karność, odwagę, oraz umiejętność patrzenia w dal. Współpraca szkoły z domem jest konieczna zarówno ze względów wychowawczych, jak utylitarnych.

Należyte pielęgnowanie języka ojczystego i ojczystej historji wszyscy uznają za najlepszą drogę do osiągnięcia celu wychowania „francuskiego człowieka". Są różnice zdań co do oparcia się na wzorach klasycznego humanizmu, za którym przemawia bardzo znaczna część świata naukowego i politycznego, lub też uwzględniania raczej humanizmu „nowożytnego" (język ojczysty, języki nowożytne, a także nauki przyrodniczo-matematyczne). Walory klasycznego humanizmu uznają wszyscy zwłaszcza, że zawsze młody Francuz musi być, nakoniec przynajmniej, wprowadzony w rzymski świat myślenia, gdyż we Francji, w przeciwieństwie do życia politycznego, życie umysłowe trzyma się silnie tradycji. Dawniej przez humanizm rozumiano czysto intelektualne wykształcenie w przeciwieństwie do „scientisme", t. j. akcentowania eksperymentu i metod przyrodniczych. Dziś jako ideał humanizmu głosi się syntezę literackiego i matematycznego wykształcenia. Przeładowanie materjałem naukowym ustąpiło miejsca ogólnemu wykształceniu „culture générale", której nie wolno zaniedbywać także i w szkołach zawo-

dowych, seminarjach nauczycielskich, mimo fachowego charakteru tych szkół. Również i uniwersytety muszą dbać o to ogólne wykształcenie. Postulatem najwyższym jest zatem równomierne kształcenie wszystkich sił duchowych (także estetycznych) obok dbałości o rozwój sił fizycznych. Ideałem zaś, który przyświeca francuskiemu szkolnictwu we wszystkich jego formach, jest ów „esprit classique" — poczucie porządku i „hierarchji", silny wstręt do wszelkiej „anarchji". Urobiony przez szkoły typ „człowieka francuskiego" winien łączyć zrozumienie problemów nowożytnej gospodarki z wymogami państwowego życia[1].

Warszawa. *B. Gebert.*

M. Z. Arend. O wymawianiu angielskiem. Poznań. Nakładem autora. 1929. Str. XVI + 156.

Autor, który jest lektorem języka angielskiego na Uniwersytecie Poznańskim, już od dłuższego czasu nosił się z zamiarem ogłoszenia drukiem podręcznika fonetyki angielskiej, lecz nie udawało mu się znaleźć nakładcy. Obecnie wydaje rzecz nakładem własnym i dodajmy zaraz na wstępie, w szacie bardzo dobrej; trudności drukowania międzynarodowej transkrypcji fonetycznej w drukarni polskiej zostały szczęśliwie przezwyciężone[2].

Książka p. Arenda ogranicza się do kwestji fonetycznej, pomijając zupełnie stronę graficzną języka angielskiego, raczej więc wyraz „ortofonja" najwięcej odpowiadałby treści jej, gdyż przy wyrazie „wymawianie" zawsze się jednocześnie myśli o czemś, co mową jeszcze nie jest, a więc zwykle także o „piśmie": wymawia się to, co jest podane w piśmie lub druku; tymczasem „fonetyka" lub „ortofonja" przedstawia mowę mówioną jako rzecz zupełnie autonomiczną, od pisma niezależną. Ale nie zatrzymujmy się przy terminach, gdyż niezawsze są to rzeczy najważniejsze, a nasz autor często daje okazję do dyskusji swemi zmianami w tej dziedzinie.

Cel książki jest wyraźnie dydaktyczny, przeznaczona jest ona dla uczących się języka angielskiego, to też wskazówki praktyczne, ścisłe i dobrze ujęte, uwagi o metodzie zajmują w niej miejsce poczesne. Jest ona gorącym apelem do wprowadzenia „fonetyzmu" do nauczania języków obcych w szkołach, a co za tem idzie, poparciem rzeczowem metody bezpośredniej. Słusznie autor zauważa, że polecanie bezpośredniej metody przez oficjalne programy nie wystarcza, gdyż trzeba nauczyciela kształcić w dziedzinie fonetyki znacznie gruntowniej, niż to się obecnie dzieje, już na uni-

---

[1] Jako uzupełnienie książki Völckera wskazać można dzieło C. Richard'a: L'Enseignement en France. Paris. 1925. A. Colin. *(Przyp. Red.).*

[2] Jest to ważna wiadomość dla innych autorów, drukujących rzeczy fonetyczne, że posiadamy obecnie drukarnię w Polsce, która ma komplet czcionek Międzynarodowego Związku Fonetycznego w swych kasztach.

wersytecie, wtedy i nasze podręczniki szkolne może pójdą w ogólnym kierunku rozwoju dobrej metody. Obecnie podręczniki języka francuskiego i niemieckiego, uznane za najpostępowsze, nie zawierają żadnych wskazówek co do wymowy.

Po uwagach wstępnych (Rozdział I) autor wprowadza nas w pismo fonetyczne (Rozdział II), następnie, po krótkim opisie narządów mowy, przedstawia pokolei opis poszczególnych grup dźwięków mowy (Rozdz. IV do XVI). Dalej idzie część poświęcona syntezie fonetycznej (Rozdz. XVII i XVIII), wreszcie na końcu mamy ćwiczenia i teksty w transkrypcji.

Jeżeli idzie o charakterystykę stanowiska autora, to zauważamy ogromną zależność od fonetyków angielskich, w szczególności od prac Jones'a. Autor lata całe spędził na studjach w Anglji i jest bezapelacyjnym uczniem tamtejszej szkoły. Ma to tę zaletę, że system jego jest jasny i konsekwentnie przeprowadzony, z drugiej strony jednostronność ta powoduje niedocenianie wyników fonetycznych badań polskich[1] i ciągłą skłonność (zupełnie w tych warunkach zrozumiałą) do wprowadzania terminów i punktów widzenia angielskich. A jednak ze stanowiska racjonalnego, gdy się chce Polaków uczyć wymowy angielskiej, o wiele jest naturalniejsze nietylko przeprowadzać paralele między zjawiskami polskiemi i angielskiemi, lecz wprost budować na podstawie doświadczeń, wziętych z własnego języka. Byłoby to zadanie oczywiście trudne bardzo, ale rzecz ze wszech miar pożyteczna, i nie wątpię, że z biegiem czasu dojdzie do tego, że literatura fonetyczna polska i taką pracę posiędzie. Praca taka byłaby fonetyką angielską na podstawie fonetyki polskiej, podczas gdy nasz autor daje nam fonetykę angielską napisaną po polsku, ale tak mało uwzględniającą polską fonetykę jako punkt wyjścia, że możnaby z małemi tylko i nieistotnemi zmianami książkę jego przełożyć na każdy inny język, w którymby mogła mieć podobne zastosowanie, jak w języku polskim.

W szczegóły opisów pojedyńczych dźwięków nie możemy się wdawać na tem miejscu, jak wogóle we wszelkie szczegółowe określenia autora. Możemy tylko zauważyć, że wszędzie widać duże opanowanie przedmiotu, nietylko teoretyczne, lecz i życiowe, widać, że autor wszystko sam przerobił zarówno artykulacyjnie jak i akustycznie. Dlatego też ćwiczenia mogą oddać duże usługi. Książka nadaje się przedewszystkiem dla ćwiczeń seminaryjnych ze studentami i dla przyszłych nauczycieli języka angielskiego,

---

[1] Uderza np. używanie terminu „półsamogłoska"; pojęcie to jest przestarzałe i bałamutne. Podobnie pojęcie „fonemu", stworzone przez Baudouina de Courtenay, u Jones'a mniej jasno się przedstawia, niż u autora tego pojęcia. Podobne wątpliwości nasuwają się przy zagadnieniu klasyfikacji dźwięków mowy.

oczywiście i dla czynnych, o ile potrafią wmyślić i wczuć się w punkt widzenia czysto fonetyczny, abstrahujący od pisowni. W tym sensie uważam, że można ją umieścić na liście książek poleconych nauczycielom.

T. Benni.

Spis książek poleconych do bibljotek szkolnych przez Komisję Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej przy Ministerstwie W. R. i O. P. w latach od 1923 do 1928 włącznie. — Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa. Skł. gł.: Książnica-Atlas. 1929. Str. 357.

Komisja Oceny Książek do Czytania ogłaszała wyniki swej pracy w latach od 1923 do 1928 w czasopiśmie „Bibljografja Pedagogiczna" (przestało wychodzić z końcem roku 1928) oraz, w formie skróconych wykazów, w Dzienniku Urzędowym Min. W. R. i O. P. Uchwały Komisji przedstawiane były przed ogłoszeniem do zatwierdzenia Ministrowi W. R. i O. P. i ukazywały się przeto w formie rozporządzeń urzędowych. Materjał ten, rozproszony w kilku rocznikach wspomnianych czasopism, został obecnie zebrany, usystematyzowany i wydany w postaci sporej książki o 357 stronicach. — Na początku zamieszczona przedmowa wyjaśnia cel i metody pracy Komisji, daje wskazówki, jak należy korzystać ze „Spisu", ostrzega przed traktowaniem go jako wyczerpującego katalogu książek do czytania dla młodzieży. Część II zawiera wykaz książek podzielonych na grupy i działy, stosownie do wieku czytelników, treści książek, oraz ich wartości. Najobszerniejsza Część III jest rozumowanym katalogiem alfabetycznym, gdzie po każdym tytule dodana jest „ocena ostateczna", drukowana poprzednio w „Bibljografji Pedagogicznej".

„Spis" odda niewątpliwie ważne usługi przy układaniu bibljotek szkolnych i kierowaniu lekturą uczniów. Największą jednak korzyść odniosą zeń ci, którzy nie będą go uważali za niezmienny kanon lub wyłączne źródło wiadomości i sądów o książkach do czytania, ale za podnietę i pomoc do własnych obserwacyj i rozważań w dziedzinie czytelnictwa młodzieży.

Z. Z.

WYDAWNICTWA INFORMACYJNE O SZKOŁACH ZAWODOWYCH

Z racji P. W. K. w Poznaniu ukazał się szereg broszur i prospektów informacyjnych o szkołach zawodowych. Wydawnictwa te odznaczające się piękną szatą zewnętrzną oddać mogą usługi nauczycielom i opiekunom młodzieży przy udzielaniu wychowankom porad w sprawie wyboru zawodu. Dlatego podajemy poniżej ich wykaz. Są to przeważnie wydawnictwa Ministerstwa W. R. i O. P., drukowane w Szkole Przemysłu Graficznego

w Warszawie i noszą datę 1929. W wypadkach odmiennych zaznaczono to w wykazie, o ile tytuł szkoły nie daje odpowiedniej wskazówki:

Szkoły męskie lub mieszane. Państw. szkoła przemysłowa w Bydgoszczy (str. 27 i 21 fotogr.). — Szkoła handlowa w Grudziądzu (str. 4). — Jednoroczna szkoła przysposobienia kupieckiego Izby Handlowej w Katowicach (str. 24 i 5 fotogr.). — Państw. szkoła murarska w Krzemieńcu (druk P. Szk. Przemysł. w Bydgoszczy, z 13 fotogr., str. 18). — Miejska szkoła handlowa męska w Łodzi (str. 8 i 10 fotogr.). — Państw. szkoła włókiennicza w Łodzi (z 21 fot., str. 39). — Szkoła rzemieślniczo-przemysłowa im. Jana Kilińskiego w Pabjanicach (z 15 fot., str. 19). — Państw. szkoła handlowa męska im. J. i M. Roeslerów w Warszawie. 1919—1929 (str. 27 i 21 fotogr.). — Państw. szkoła ślusarstwa maszynowego w Tarnopolu (z 13 fot., str. 14).

Informują o celach i zadaniach, warunkach przyjęcia, czasie trwania nauki, warunkach ukończenia oraz prawach przysługujących absolwentom różnych rodzajów państwowych szkół technicznych typu zasadniczego oraz podają wykazy istniejących szkół danych rodzajów następujące prospekty:

Państwowe szkoły techniczne typu zasadniczego: budowlane, drogowe, meljoracyjne i miernicze (str. 4). — Państw. szk. techn. typu zas.: górnicze, hutnicze i miernictwa kopalnianego (str. 4). — Państw. szk. techn. typu zas.: mechaniczne i elektrotechniczne (str. 4). — Szkoły techniczne. Kształcenie techników dla przemysłu chemicznego i przemysłów pokrewnych (z 11 fot., str. 11).

Szkoły żeńskie. Szkoła zawodowa żeńska Polskiej Macierzy Szkolnej w Bielsku (str. 4). — Państw. szkoła zawodowa żeńska w Częstochowie (str. 3). — Państw. szkoła zawodowa żeńska w Grodnie (z fotogr., str. 3). — Szkoła zawodowa żeńska w Iszczołnie, wojew. Nowogródzkie (z 2 fot., str. 3). — Szkoła przemysłowo-handlowa żeńska w Krasnymstawie (str. 6 i 5 fotogr.). — Państw. szkoła zawodowa żeńska w Lesznie (str. 7 i 8 fotogr.). — Państw. szkoła przemysłowa żeńska w Łodzi (str. 8 i 17 fotogr.). — Szkoła gospodarczo-społeczna stowarzyszenia „Służba Obywatelska" w Łodzi (str. 10 i 4 fotogr.). — Państw. szkoła zawodowa żeńska w Łodzi (z 18 fot., str. 22 + 7 nlb.). — Państw. szkoła zawodowa żeńska w Lublinie (str. 9 i 2 fotogr.). — Państw. szkoła zawodowa żeńska we Lwowie (z 5 fot., str. 7 nlb.). — Państw. szkoła zawodowa spisko-orawska w Nowym Targu (str. 15 i 10 fotogr.). — Państw. szkoła przemysłowo-handlowa żeńska im. królowej Kingi w Płocku (str. 7 i 6 fotogr.). — Państw. szkoła handlowo-przemysłowa w Poznaniu (str. 6 i 6 fotogr.). — Wędrowne kursy gospodarstwa domowego stowarzyszenia „Służba Obywatelska" (Poznań, Zwierzyniecka 4) (Drukarnia św. Wojciecha w Poznaniu, z 4 fot., str. 4). — Żeńska szkoła mleczarsko-serowarska w Szafarni (z 6 fotogr., str. 8). — Państw. szkoła zawodowa żeńska w Toruniu (str. 5 i 8 fotogr.). — Państw. seminarjum nauczycielek rzemiosł w Warszawie (str. 11, mapa i 7

fotogr.). — Państw. seminarjum nauczycielek gospodarstwa w Warszawie (str. 11, mapa i 7 fotogr.). — Państw. szkoła pracy domowej w Warszawie (str. 7 i 4 fotogr.). — Kursy przysposobienia zawodowego w trykotarstwie fabrycznem stowarzyszenia „Służba Obywatelska", Warszawa, ul. Wiktorska 65 (str. 8 i 3 fotogr.). — Pierwsza miejska szkoła rękodzielnicza żeńska (Wydział Oświaty i Kultury Magistratu m. st. Warszawy. Druk Miejskich Zakł. Graficznych, str. 16 + 4 nlb. i 22 fotogr.). — Druga miejska szkoła rękodzielnicza im. Narcyzy Żmichowskiej w Warszawie (Wydz. Ośw. i Kult. Magistratu m. st. Warszawy. Druk Miejsk. Zakł. Graf., str. 19 i 20 fotogr.).— Państw. szkoła przemysłowo-handlowa żeńska im. E. Dmochowskiej w Wilnie (str. 17 i 21 fotogr.).

Oddzielnie wymienić należy programy: Seminarjum gospodarcze (Zadanie. Rozkład zajęć. Program poszczególnych przedmiotów). Wyd. Min. W. R. i O. P. Druk. w Szkole Przem. Graf. w Warszawie. 1928. Str. 30. — Szkoła zawodowa dokształcająca dla dziewcząt pracujących w zawodzie krawieckim i bieliźniarskim (Zadanie. Plan godzin szkolnych. Program poszczególnych przedmiotów). Wyd. Min. W. R. i O. P. Druk. w Szk. Prz. Gr. w Warszawie. 1928. Str. 16.

W Krakowie wydano teczkę zawierającą 34 tablice ze wstępem Ludwika Misky'ego p. t.: Koronki polskich szkół zawodowych (Nakł. Min. W. R. i O. P. Odbito w drukarni Muzeum Przemysłowego pod kier. Stefana Baranowskiego. Klisze wykonano w Zakł. Cynk. „Światłocień" T. Jabłoński i Ska).

Całokształt rozwoju szkolnictwa zawodowego żeńskiego przedstawia broszura, zaopatrzona w streszczenie w języku francuskim: Szkolnictwo zawodowe żeńskie. Wyd. Min. W. R. i O. P. Zakł. druk. F. Wyszyński i S-ka, Warszawa. 1929. Str. 31 i 11 fotogr. przedstawiających uczenice przy pracy oraz 12 fot. przedstawiających prace uczenic.

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Kwartalnik Pedagogiczny. Organ Sekcji Pedagogicznej Stowarzyszenia Chrz.-Narod. Naucz. Szk. Powsz. Redaguje: Komitet Redakcyjny. Red. odp.: W. Rogalczyk. Warszawa. Red. i adm.: Senatorska 19.

Rok I. Nr. 1. 1 lipca 1929 r. Treść: Słowo wstępne. — *Dr. B. Nawroczyński.* Dynamika zainteresowań. — *Dr. J. Lewicki.* Nowoczesna nauka o wychowaniu. — *Dr. I. Pannenkowa.* Nasze zadania wychowawcze. — *L. Dymek.* Metody kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Niemczech. — Z życia Sekcji Pedagogicznej. — Z piśmiennictwa. — Kronika.

Ilustracja Szkolna. Serja I, kwiecień 1929. Serja II, czerwiec 1929. (Teczki zawierające po 16 ilustracyj do umieszczania w ramkach na ścianie oraz teksty objaśniające do nich. Wydawnictwo ma się ukazywać

perjodycznie). W oprac. Komitetu Redakcyjnego tygodnika „Płomyk", red. odp. Józef Włodarski. Warszawa. Wyd. Zw. Pol. Naucz. Sz. P.

Marjan Falski. Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci. Warszawa. Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. Skł. gł.: Książnica-Atlas. Str. XXXII + 96.

Marjan Falski. Atlas szkolnictwa powszechnego Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa. Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P. Skł. gł.: Książnica-Atlas. Str. 30 (tablic XXIII).

Spis książek poleconych do bibljotek szkolnych przez Komisję Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej przy Ministerstwie W. R. i O. P. w latach od 1923 do 1928 włącznie. — Warszawa. Wyd. Min. W. R. i O. P. Skł. gł.: Książnica-Atlas. 1929. Str. 357.

Bibljografja Oświaty Pozaszkolnej (1900—1928). Pod redakcją *J. Muszkowskiego* i *H. Radlińskiej* w opracowaniu *J. Skarżyńskiej.* Warszawa. Nakł. Ministerstwa W. R. i O. P. Skł. gł. w Instytucie Oświaty Dorosłych, Trębacka 11. 1929. Str. XII + szpalt 174.

Stanisław Karpowicz. Wybór pism pod redakcją Dr. Marji Librachowej, życiorys w opracowaniu Nelli Samotyhowej. — Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok IV. Nr. 19 i 20. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1929. Str. 350.

G. F. Stout. Zarys psychologji. Przełożył Dr. Cz. Znamierowski. Wyd. II niezmienione. Warszawa. Wyd. M. Arcta. 1929. Str. 256.

Dr. Jan Piaget. Mowa i myślenie u dziecka. Przedmowę napisał Ed. Claparède. Przeł. J. Kołudzka. — Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod red. Dr. Zygmunta Ziembińskiego. Tom 10. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1929. Str. 274. (Zob. str. 398).

Piotr Macewicz. Z badań pracy fizycznej. Odbitka z czas. „Psychotechnika". Warszawa. Druk. R. Olesiński, W. Merkel i Ska. 1929. Str. 21.

Prace Instytutu Psychotechnicznego. Zestawienie braków fizycznych i stanów patologicznych w zakresie zawodoznawstwa. W oprac. komisji pod przewodn. *Prof. K. Stołyhwy* przy udziale *Dr. J. Cygielstrejcha, Inż. W. Hauszylda, Dr. S. Kopczyńskiego, P. Macewicza* oraz *Dr. S. Makowskiego.* — Wyd. Muzeum Przem. i Roln. w Warszawie. Nr. 2. — Warszawa. Wyd. z zasiłku Min. W. R. i O. P. Nakł. Muz. Przem. i Roln. 1929. Str. 68.

Dr. Bronisław Biegeleisen. Uświadomienie zawodowe młodzieży krakowskiej. — Bibljoteka Poradni Zawodowej. Tom II. — Kraków. Nakł. Miejskiego Muzeum Przemysłowego im. Dra Adrjana Baranieckiego. 1929. Str. 74 + 5 nlb.

Henryk Rowid. System daltoński w szkole powszechnej. Z zagadnień współczesnej metodyki. Wyd. II. Nakł. Gebethnera i Wolffa. 1929. Str. 100.

Potrzeba reformy wychowania dziewcząt w szkole średniej. Wydawnictwo Włocławskiej Komisji do spraw Szkolnictwa Żeńskiego przy Włocł. Kole T. N. S. Śr. i W. 16⁰. Str. 32.

F. Śliwiński. Organizacja władz szkolnych i szkolnictwa wszystkich stopni w Polsce Odrodzonej. Podręcznik dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Wyd. II. Lwów—Warszawa. Nakł. Książnicy-Atlasu. 1929. Str. 164.

Dr. Mieczysław Jabczyński, wizytator szkół. Dziesięć lat szkoły polskiej w Poznańskim Okręgu Szkolnym. Poznań. 1929. Str. 164.

„...I przed Narodem niosą oświaty kaganiec". 1918—1928. Jednodniówka z okazji dziesięciolecia szkolnictwa powszechnego wydana przez Komitet Wystawy Szkolnictwa Powszechnego w powiecie Łódzkim. (Łódź, 1928). Str. 111.

I. Sprawozdanie Dyrekcji Państw. Gimnazjum im. ks. H. Kołłątaja w Krotoszynie za 1-sze dziesięciolecie zakładu w niepodległej i wolnej Ojczyźnie. (1919—1929). Nakł. Uczniów i Dyrekcji Zakładu. Druk Drukarni Przemysłowej w Krotoszynie, ul. Koźmińska 2. 1929. Str. 75. — Treść: 1. *Dyrektor A. Romanowicz.* Zarys historji zakładu (1836—1929). — 2. Część urzędowa: Wiadomości szkolne, podane przez Dyrektora zakładu.

W. Wyspiański. O właściwe oblicze nauk biologicznych w naszej szkole ogólnokształcącej. — Odbitka z „Kosmosu". Serja B. Tom LIV, zesz. I. — Pierwsza Związkowa Drukarnia we Lwowie. 1929. Str. 158.

S. Neapolitański. Zarys dydaktyki matematyki dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Warszawa. Skł. gł. „Nasza Księgarnia". 1929. Str. 159.

Jadwiga Wierzbińska. Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Wskazówki metodyczne na pierwszy rok nauczania. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 1. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1928. Str. 47.

Dr. Janina Rauch-Sobolewska. Pogadanki o higjenie. Z rysunkami w tekście. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 2. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1928. Str. 117 + II.

Dr. Janina Antoniewicz. Ćwiczenia i obserwacje biologiczne w ogrodzie. Opis 57 ćwiczeń oraz plany obserwacyj dla 183 gatunków drzew, krzewów i roślin zielnych. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 3. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1928. Str. 95.

M. Librachowa i H. Selmowiczówna. Pogadanki z dziećmi. Pierwszy rok nauczania. Wydanie II. (Wyd. I wyszło nakł. Ministerstwa W. R. i O. P.). — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 4. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1928. Str. 125 + II.

Jadwiga Wierzbińska. Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Cz. II. Wskazówki metodyczne na klasę II-gą, III-cią i IV-tą. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 5. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1928. Str. 63.

Marja Tańska. Zabawy rytmiczne bez muzyki. Opis 60 zabaw. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 6. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1929. Str. 72.

H. Gnoińska. Nauczanie wierszy w I-ej klasie szkoły powszechnej. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 7. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1929. Str. 75.

Piotr Tadeusz Pietrzykowski. Nauczanie robót z metalu. Ze 102 rysunkami i fotografjami w tekście. Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1929. Str. 102.

Prof. Edmund Jankowski. Ogród przy szkole powszechnej. Wyd. III, całkowicie przerobione. Warszawa. Nakł. „Księgarni Polskiej" T. P. M. S. 1929. Str. 104.

Teatr szkolny. — Powszechna Wystawa Krajowa. Maj—wrzesień 1929. Poznań. Str. 138.

Dr. Władysław Szczygieł. Gmina szkolna. (Szkic metodyki pracy). Odbitka ze Sprawozd. Państw. Gimn. im. St. Konarskiego w Mielcu 1928/9. Str. 19.



K R O N I K A

PIERWSZY KONGRES PEDAGOGICZNY W POZNANIU

Pierwszy Kongres Pedagogiczny, zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, odbył się w dniach 8—10 lipca b. r. w Poznaniu. W zjeździe, obok przedstawicieli władz szkolnych z P. Ministrem W. R. i O. P. na czele, brało udział około 2000 nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich, przedstawiciele lub delegacje zbiorowe nauczycielstwa czechosłowackiego, jugosłowiańskiego i rumuńskiego.

Kongres zainaugurował w dniu 8 lipca b. r. odczyt P. Ministra W. R. i O. P., dra Sławomira Czerwińskiego, na temat *Ideał wychowawczy szkoły polskiej*, podany na czele zeszytu niniejszego „Oświaty i Wychowania".

Po podziękowaniu, złożonem P. Ministrowi w imieniu organizacji nauczycielskiej i całego Kongresu przez przewodniczącego, p. Karola Makucha, obrady tegoż dnia objęły referaty: p. R. Petrykowskiego p. t.: *Budowa programu szkoły powszechnej, jako części składowej szkoły jednolitej* oraz prof. St. Świdwińskiego: *O reformie szkoły średniej*.

P. R. Petrykowski wychodził z założenia, że na pojęcie i funkcję programu składają się: suma dorobku duchowego danego narodu i ludzkości i że program jest środkiem i celem, zapomocą którego szkoła powoduje rozwój sił jednostki oraz przygotowuje ją do życia prywatnego i uzdalnia w pewnym stopniu do wzięcia udziału w życiu społeczno-państwowem. Dobór materjału w programie zależy, zdaniem referenta, od: 1) stopnia rozwoju psychicznego ucznia oraz jego zdolności nabywczych, 2) celów społeczno-państwowych, 3) rodzaju, stopnia organizacyjnego oraz typu szkoły. Stojąc na stanowisku, że jednolitość programów różnych rodzajów szkół jest koniecznością psychologiczną i społeczną, p. R. Petrykowski zajął się sprawą treści, doboru i układu programu szkoły powszechnej, twierdząc, że: 1) obok programu nauczania koniecznie potrzebny jest program wychowania, opartego o określony ideał wychowawczy, 2) dobór materjału winien być dokonany ze względu na czynniki zależności, wymienione wyżej, 3) ustalenie podstawy wychowawczo-kształcącej programu oraz nadanie materjałowi układu dydaktycznego jest nieodzowne. W zakresie organizacji wychowania i nauczania wytwarza się konieczność zorganizowania

życia społecznego w szkole oraz czynnego współudziału w niem ucznia oraz potrzeba upodobnienia organizacji i metod pracy szkolnej do metod, stosowanych w życiu. Referent uważał nadto, że duch szkoły ujawnia się: 1) w stosunku do pracy, jako źródła zadowolenia, wynikającego z możności osiągnięcia przez pracę swych pragnień lub poczucia spełnienia obowiązku, 2) w dążności do doskonalenia się, 3) w atmosferze miłości bliźniego i ojczyzny oraz posłuszeństwa prawu.

P. St. Świdwiński w wymienionym wyżej referacie wychodził z założenia, że „dzisiaj wychowujemy młodzież dla twórczej pracy pokojowej wolnego narodu, dla obrony godności ludzkiej każdej jednostki w społeczeństwie, dla wolności obywatelskiej i solidarnej współpracy ludzi i ludów — wogóle dla twórczej pracy społecznej, pracy ciągłej i trwałej, tworzącej z człowieka wielką, piękną, jednolitą istotę — jednostkę wolną, radosną, świadomą siebie, umiejącą skutecznie działać i walczyć o lepsze jutro własne, narodu i ludzkości". Na tej podstawie domagał się p. St. Świdwiński reformy szkoły średniej w zakresie: 1) organizacji i ustaw szkolnych, 2) kształcenia i dokształcania nauczycieli, 3) programów i metod nauczania, 4) organizacji pracy nauczyciela w szkole, 5) stosunku szkoły do domu ucznia, 6) stosowania dotychczasowych środków, metod i zadań wychowawczych szkoły, a zwłaszcza stosunku nauczyciela do ucznia, 7) wewnętrznego życia szkoły, 8) życia młodzieży poza szkołą. Referent zastanawiał się bliżej nad ustrojem szkoły średniej, polityką oświatową w Polsce, nad stosunkiem szkoły do domu ucznia, szkoły do życia, na tle programu wychowawczego, wreszcie nad programem nauczania w szkole średniej. Poglądy referenta sprowadzały się do postulatów: 1) w zakresie organizacji szkolnictwa: do powołania należycie uprawnionych Rad Szkolnych Okręgowych i Rady Wychowania Narodowego, decentralizacji ustroju szkolnego i pracy programowej w budowie jednolitej szkoły, przystosowania liczby i rodzaju szkół średnich do potrzeb mieszkańców poszczególnych dzielnic, 2) w zakresie stosunku szkoły do domu: do powołania Komitetów Rodziców przy szkołach średnich, których zakres pracy prócz spraw gospodarczych objąć powinien zagadnienia wychowawcze i programowe, 3) w zakresie stosunku szkoły średniej do życia: do nauczania wychowującego na obywatela na tle programu wychowawczego, do uspołecznienia i uzdolnienia ucznia w kierunku samowychowania. Jako jedną z konsekwencyj funkcji społecznej szkoły średniej przytacza p. St. Świdwiński konieczność uniezależnienia od bezpośredniego obowiązku przygotowywania młodzieży do studjów wyższych. Wreszcie, w zakresie programu nauczania w szkole średniej, postulaty referenta wyraziły się w dążeniu „do przerabiania wiadomości programu szkoły średniej w praktyczne umiejętności i kształcenie charakteru przez samodzielną pracę ucznia".

Wywody p. St. Świdwińskiego uzupełnił koreferat prof. M. Odrzywolskiego na temat: P r z e j ś c i e z e s z k o ł y ś r e d n i e j d o s z k ó ł a k a -

demickich. P. Odrzywolski stanął na stanowisku odrębności celów szkoły średniej i szkoły akademickiej; domagał się wprowadzenia klasy przejściowej między szkołą średnią a akademicką. Klasa przejściowa byłaby „rokiem specjalizacji intelektualnej", warunkiem „przygotowania teoretycznego do studjów specjalnych" i organizacyjnie zawierałaby wydziały: socjologiczno-historyczny, literacko-lingwistyczny, matematyczno-przyrodniczy i biologiczny. Do klasy przejściowej mieliby dostęp ludzie z poza szkoły średniej.

W dniu 9 lipca b. r. wygłosili referaty: p. Marja Jaworska na temat: Zagadnienie koedukacji oraz p. B. Kubski: O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych.

P. Marja Jaworska, zbijając argumenty przeciwników koedukacji, wskazywała na wartości wychowawcze koedukacji, która stwarza lepszy typ człowieka i obywatela. Jednocześnie referentka omówiła niezbędne warunki powodzenia koedukacji: 1) odpowiedni zespół wychowawców, 2) lokal właściwy, 3) umiar i konsekwencję logiczną w postępowaniu.

P. B. Kubski wychodził z założenia, że rola szkoły w Polsce współczesnej polega na: 1) usuwaniu niepożądanych śladów, powstałych wskutek półtorawiekowej przerwy w życiu państwa, 2) budowaniu nowego życia. Zdaniem referenta — zakładom kształcenia nauczycieli powinien przyświecać cel: rozwijanie cech osobowości nauczyciela, niezależnych od czasu i przestrzeni, t. j. w myśl Wł. Dawida „potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tem wszystkiem — miłość dusz ludzkich", głębokie poczucie państwowości, uspołecznienie i szeroki horyzont umysłowy. W związku z tem i formy kształcenia nauczycieli w Polsce muszą mieć swoistą fizjonomję, odpowiadającą potrzebom własnym.

Obrady nad referatami toczyły się na posiedzeniach komisyj: 1) szkoły jednolitej i koedukacji, 2) kształcenia nauczycieli.

W dniu 10 lipca b. r. na obradach plenarnych przyjęte zostały tezy referentów i odbyło się zamknięcie obrad Kongresu.

A. P.

VIII WALNY ZJAZD STOWARZYSZENIA CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Zjazd odbył się w dniach 8 i 9 lipca w Poznaniu w auli uniwersytetu przy udziale 3000 uczestników. Uroczyste nabożeństwo w kościele farnym odprawił J. E. ks. kardynał A. Hlond, Prymas Polski, który też wygłosił do zebranych powitalne przemówienie. Ministerstwo W. R. i O. P. reprezentował p. W. Przanowski. W Zjeździe brali udział prócz delegatów, przed-

stawicieli władz i instytucyj społecznych oraz gości z Polski także delegaci Katolickiego Czeskosłowackiego Związku Nauczycielskiego. Po zagajeniu obrad przez Prezesa Stowarzyszenia, p. Michała Sicińskiego, i wygłoszeniu przemówień powitalnych nastąpił z porządku referat p. H. Rostworowskiego na temat: „Podstawy wychowania moralnego". Drugi referat, p. t. „Nowoczesne prądy pedagogiczne a światopogląd katolicki" wygłosił p. K. Barlik z Poznania, trzeci, p. t. „Dorobek szkolnictwa powszechnego w ostatniem dziesięcioleciu" — p. Jan Kornecki.

W sprawozdaniach z działalności Stowarzyszenia uwidocznił się szczególnie rozwój Sekcji Pedagogicznej, która rozpoczęła wydawanie czasopisma p. t. „Kwartalnik Pedagogiczny". Pierwszy zeszyt ukazał się przed samym Zjazdem (zob. Z nowych wydawnictw polskich, str. 431).

Akcja „Samopomocy koleżeńskiej" rozwijała się również pomyślnie. Zarząd Główny zorganizował kolonje wypoczynkowe nad Bałtykiem i dąży do zorganizowania takich kolonij w innych miejscowościach. Dom wypoczynkowy w Szczawnicy, administrowany przez Koło Lwowskie, prowadzi pensjonat, przyjmując członków ze wszystkich Oddziałów. Administracja Domu Zdrowia „Modrzejów" w Zakopanem wykazała w sprawozdaniu znaczny wzrost liczby członków, którzy korzystali z kuracji. Chorzy z otwartą gruźlicą byli umieszczani w osobnej willi lub w „Odrodzeniu". Zarząd Główny udzielił członkom kilkadziesiąt zapomóg na leczenie. W sprawozdaniu podniesiona została potrzeba gromadzenia funduszów na dalszą rozbudowę Domów Zdrowia w miejscowościach klimatycznych i zdrojowych.

P. Helena Bispingowa z Warszawy zapoznała zebranie ze stworzoną przez siebie fundacją „Opatrzność", która jest bursą dla dziewcząt kształcących się w seminarjach nauczycielskich. Dzięki usilnym staraniom p. Bispingowej, jej pięciu podróżom do Ameryki dla zdobycia funduszów, już w jesieni b. r. 200 dziewcząt znajdzie pomieszczenie we własnym domu fundacji przy ul. Myśliwieckiej w Warszawie. Założycielka fundacji pragnie, ażeby z bursy korzystały zarówno włościanki, jak i dziewczęta z inteligencji, z kraju i z emigracji. Dotychczas porozumiewała się p. Bispingowa z organizacjami Polaków na Łotwie. Zjazd przyjął z uznaniem propozycję p. Bispingowej nawiązania bliższych stosunków ze Stowarzyszeniem i zapewnienia w bursie odpowiedniej liczby miejsc dla córek nauczycieli zrzeszonych w tej organizacji.

Po wyczerpaniu porządku obrad wiceprezes Zarządu Głównego p. Maciejowski złożył relację ze zjazdu czeskosłowackiego nauczycielstwa katolickiego, odbytego w Pradze w dniu 6 lipca b. r., w którym brał udział jako przedstawiciel Stowarzyszenia. Odwzajemniając się za to, przybyła, jak wspomniano powyżej, delegacja Związku Czeskosłowackiego, która zaproszona została do prezydjum Zjazdu. W ten sposób Zjazd był zapoczątkowaniem zbliżenia i utworzenia w przyszłości Federacji nauczycielstwa katolickiego narodów słowiańskich.

Z.

UCHWAŁY PIERWSZEGO OGÓLNOPOLSKIEGO KONGRESU KRAJOZNAWCZEGO W POZNANIU

Pierwszy Ogólnopolski Kongres Krajoznawczy w dniach 12 i 13 lipca 1929 r. w Poznaniu powziął między innemi następujące uchwały:

1. Kongres Krajoznawczy uznał za wybitnie dojrzałą i aktualną sprawę podjęcia nowego wydania Słownika Geograficznego Ziem Polskich. Praca nad nowem wydaniem Słownika Geograficznego, zdaniem Kongresu, skupić się winna w Polskiem Towarzystwie Krajoznawczem — Touring Klubie. Podjęcie pracy nad słownikiem poprzedzi ankieta wśród uczonych polskich i środowisk uniwersyteckich, która ustali formę organizacyjną i program pracy.

2. Kongres Krajoznawczy stanął na stanowisku, że krajoznawstwo, jako ruch społeczny, wypływa z uczucia, potrzeb umysłowych i gotowości do czynu i jako taki stać się winien podstawą programową pracy oświatowej we wszystkich środowiskach wsi i miasta z uwzględnieniem naturalnych odrębności regjonalnych.

3. Kongres Krajoznawczy uważał, że dla rozwoju pracy krajoznawczej niezbędne jest wydanie bibljografji krajoznawstwa polskiego, przygotowanej przez ś. p. Edwarda Maliszewskiego, oraz historji krajoznawstwa polskiego, podjętej przez prof. Bolesława Olszewicza.

4. Kongres Krajoznawczy uznał za konieczne otoczyć specjalną pomocą i opieką fachową ukazujące się krajoznawcze monografje wsi, miast, powiatów i regjonów. Pomoc ta wyrazić się winna w postaci wydania szczegółowych kwestjonarjuszy, wzorów typowych takich monografij i t. p., opieka zaś fachowa — w drodze powołania bądź doradczych komisyj naukowych przy Towarzystwie Krajoznawczem w środowiskach uniwersyteckich, bądź centrali porad fachowych przy Radzie Głównej Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego — Touring Klubu.

5. Udział krajoznawców w pracy konserwatorskiej, dający się określić funkcjami pedagogiczno-informacyjnemi, uważał Kongres za jedno z najważniejszych zadań w dziedzinie ochrony zabytków przyrody i przeszłości.

6. Kongres Krajoznawczy stwierdził konieczność ustalenia organizacyjnego stosunku Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego — Touring Klubu do ruchu regjonalnego inicjowanego przez Rząd, który to ruch przejawia się w coraz liczniejszem powstawaniu Komitetów Regjonalnych, spełniających wybitne zadania krajoznawcze, jak opracowania monografij, organizacja wystaw i t. p.

7. Kongres Krajoznawczy stwierdził, że rozwój ruchu turystycznego i krajoznawczego w Polsce zależy, między innemi, w bardzo poważnym stopniu od stanu odpowiedniej literatury przewodnikowej. Kongres uważał, że polska literatura przewodnikowa jest bardzo niedostateczna zarówno co do ilości, jak i jakości. Palącą przeto potrzebą, zdaniem Kongresu, jest:

a) ustalenie wzorowego typu przewodnika, odpowiadającego stosunkom polskim; b) stworzenie w łonie Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego — Touring Klubu centralnej redakcji przewodników po Polsce i powołania do współpracy nad przewodnikami grona specjalistów w poszczególnych gałęziach wiedzy.

8. Kongres Krajoznawczy stwierdził, że muzealnictwo prowincjonalne nie spełnia wielkiej roli swej w Polsce i uważał za konieczne zwrócić uwagę Rządu na konieczność otoczenia należytą opeką materjalną i fachową tych placówek życia umysłowego prowincji. Opieka ta, zdaniem Kongresu, iść powinna w kierunku porozumienia między władzami szkolnemi, samorządowemi oraz towarzystwami krajoznawczemi w kierunku zapewnienia muzealnictwu podstaw finansowych oraz właściwego kierunku fachowego i organizacyjnego.

9. Kongres Krajoznawczy uznał za nader aktualną potrzebę wydanie przewodnika do nauki o Państwie Polskiem dla nauczycielstwa, działaczy społecznych i oświatowych oraz powołanie do życia działu specjalnego w jednem z istniejących czasopism, np. „Ziemi", poświęconego aktualnym zagadnieniom geopolitycznym Polski.

10. W sprawie ludoznawstwa w szkole Kongres uważał za wskazane nie wprowadzać tegoż jako przedmiotu specjalnego, natomiast uwzględnić ludoznawstwo w sposób bezpośredni lub pośredni w przedmiotach nauczania szkolnego.

11. Kongres Krajoznawczy uważał, że ideologja i praca harcerstwa polskiego winna uwzględnić w wybitnej mierze podstawę krajoznawczą, jako pogłębiający w związku z ziemią stosunek uczuciowy, umysłowy i aktywny do państwa.

12. Kongres Krajoznawczy uważał, że prace nad zagadnieniem reformy podziału administracyjnego Polski winne być poprzedzone studjami nad metodyką i regjonalizacją gospodarczą państwa.

13. Kongres stanął na stanowisku, że zagadnienie turystyki jest najściślej związane ze stanem gospodarczym. Doceniając wybitne znaczenie turystyki dla życia ekonomicznego państwa, uważał, że w obecnej chwili, wobec rozbudowy dróg bitych, rozwoju ruchu autobusowego, dojrzewa chwila do poważnego zajęcia się organizacją ruchu turystycznego w Polsce. Pracy tej winno się podjąć Polskie Towarzystwo Krajoznawcze — Touring Klub oraz instytucje pokrewne wspólnie ze sferami urzędowemi i gospodarczemi, mając na uwadze warunki rozwoju naszego życia ekonomicznego.

14. Kongres widzi przyszłość rozwoju ruchu krajoznawczego w możliwie najszerszem zainteresowaniu niem nauczycielstwa polskiego. Dla zainteresowania nauczycielstwa polskiego krajoznawstwem, tak podstawową dziedziną pracy szkolnej i wychowania obywatelskiego — chciałby Kongres spotkać się z jak najszerszą pomocą władz szkolnych przez organizację kursów, konferencyj instrukcyjnych i t. p. *A. P.*

MIĘDZYNARODOWY KONGRES NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH W HADZE

W czasie od 18 do 24 lipca b. r. obradował w Hadze Międzynarodowy Kongres Nauczycieli Szkół Średnich z 21 państw europejskich. Delegaci z 13 państw: Anglji, Belgji, Bułgarji, Hiszpanji, Francji, Łotwy, Luksemburga, Polski, Portugalji, Rumunji, Czechosłowacji, Jugosławji i Holandji brali udział w Kongresie w charakterze przedstawicieli stowarzyszeń nauczycielskich, należących do Federacji Międzynarodowej Nauczycieli Szkół Średnich, natomiast delegaci pozostałych 8 państw: Niemiec, Danji, Finlandji, Węgier, Włoch, Norwegji, Szwecji i Szwajcarji znajdowali się na Kongresie w charakterze gości, w ich liczbie Niemcy znaleźli się na tym terenie po raz pierwszy. Z Polski z ramienia T. N. S. W. brali udział w zjeździe delegaci oficjalni: S. Kwiatkowski, Z. Degen-Ślósarska i Z. Jętkiewiczowa oraz 11 delegatów nieoficjalnych.

Głównym przedmiotem obrad Kongresu było zagadnienie średniego szkolnictwa żeńskiego, na którego temat ogłoszona była w Biuletynie Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Szkół Średnich ankieta i szereg odpowiedzi (ankieta w tłumaczeniu polskiem zamieszczona była w zeszycie 1 „Oświaty i Wychowania", str. 93).

W sprawie szkolnictwa żeńskiego zaznaczyły się na Kongresie dwa dość odmienne stanowiska, podobnie jak to było na Walnym Zjeździe T. N. S. W., o czem pisaliśmy w „Oświacie i Wychowaniu" w zeszycie 3, str. 327—8. Dwie delegatki polskie stały w Hadze po przeciwnych stronach. Echa dyskusyj kongresowych odbiły się wobec tego nawet na łamach naszej prasy codziennej. Świadczy to z jednej strony o żywem przejęciu, jakie wywołuje zagadnienie kształcenia kobiet, z drugiej zaś strony o tem, że zagadnienie to nie zostało jeszcze dostatecznie wyświetlone. Poniżej podajemy w przekładzie polskim rezolucje Kongresu, dotyczące wspomnianej sprawy.

XI Kongres Międzynarodowy

zważywszy, że wszystkie dzieci bez różnicy płci mają prawo do otrzymywania wszelkiej nauki, z której są zdolne korzystać,

zważywszy, że życie współczesne wymaga współzawodnictwa wszystkich umysłów i że społeczeństwo jest jak najbardziej zainteresowane w doprowadzeniu umysłów swoich członków do ostatecznych granic ich rozwoju,

zważywszy, że zadaniem nauczania średniego jest kształcenie umysłu i kultura ogólna i że nie możnaby twierdzić, iż istnieje żeńskie kształcenie umysłu oraz osobna kultura ogólna dla dziewcząt,

zważywszy, że dostosowanie się do indywidualności ucznia stanowi zagadnienie pedagogiczne natury ogólnej a nie zagadnienie specjalne, dotyczące nauczania żeńskiego,

stwierdza, co następuje:

Nauczanie średnie powinno dopuszczać dla obu płci te same warunki zapisów do szkół, tę samą selekcję u podstawy, te same programy we wszystkich przedmiotach, które współdziałają w kształceniu umysłu i kulturze ogólnej.

Winno ono prowadzić do egzaminu wspólnego, przyznającego wszystkim ten sam stopień i te same prawa.

Organizacja taka przewiduje dla profesorów obu płci to samo wykształcenie umysłowe i pedagogiczne, wspólne egzaminy i stopnie, ten sam sposób dopuszczania do zawodu i jednolity statut zawodowy.

Z tego zasadniczego stwierdzenia, które dotyczy wyłącznie elity umysłowej obu płci, nie wynika bynajmniej, jakoby dziewczęta nie mogły również w innych szkołach otrzymywać kultury ogólnej i przygotowania, zastosowanego tak do ich zdolności duchowych, do ich charakteru, jak do ich przyszłej roli w rodzinie i w społeczeństwie.

Wobec uznania zasady równości kultury w nauczaniu średniem dla obu płci, koedukacja pozostaje sprawą okoliczności miejscowych, dogodności, możliwości finansowych i administracyjnych i powinna być regulowana w każdem państwie osobno. W każdym razie szkoły mieszane (koedukacyjne) powinny dopuszczać w miarę wszelkiej możliwości personel nauczający mieszany. Co się tyczy personelu kierowniczego w szkołach mieszanych (koedukacyjnych), powinno się go wybierać bez różnicy płci z pośród najlepszych wychowawców.

Kultura ogólna w nauczaniu średniem powinna uwzględniać racjonalne i naukowe przygotowanie społeczne. Nauka ta, obowiązkowa dla uczniów obu płci, mogłaby obejmować tematy wspólne, oraz takie, które odpowiadają ich obowiązkom specjalnym.

Wszelka dalsza reforma, któraby miałaby na celu reorganizację ogólną nauczania średniego w duchu lepszego przystosowania do wymagań duchowych i społecznych świata współczesnego, powinnaby niezbędnie być wspólną dla obu płci.

Poza sprawą żeńskiego szkolnictwa Kongres w Hadze zajmował się zagadnieniem stosunku Federacji Międzynarodowej Nauczycieli Szkół Średnich do Ligi Narodów, której przedstawiciel również był obecny na Kongresie, propagandą Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża oraz sprawami organizacyjnemi (w Komitecie).

W pogodnym nastroju międzynarodowego zbliżenia zakończono Kongres w Vlissingen, na wyspie Walcheren, dokąd członkowie Kongresu udali się z wycieczką po zwiedzeniu Hagi, Amsterdamu, Roterdamu i Leyden. Przez cały czas Kongresu rząd holenderski, władze miejskie i tamtejsze Stowarzyszenie Nauczycielskie podejmowały uczestników Kongresu z wielką gościnnością.

ZJAZD I WYSTAWA PEDAGOGICZNA W GENEWIE

W czasie od 25 lipca do 4 sierpnia r. b. odbył się w Genewie Trzeci Kongres Wszechświatowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych. Ideowa i lokalna geneza tej instytucji zaważyła znacznie na całym jej charakterze, który wyraźnie odbił się też na zjeździe genewskim. Istniejące już dawniej w Stanach Zjednoczonych Zrzeszenie Pedagogiczne (National Education Association), pragnąc dokonać zbliżenia między narodami na polu wychowania, zwołało w 1923 r. zjazd w San Francisco, na którym idea międzynarodowego porozumienia w sprawach pedagogicznych doznała przychylnego przyjęcia. Postanowiono założyć stałą organizację pod nazwą World Federation of Education Associations i odbywać zjazdy co dwa lata.

Ideowe stanowisko Federacji wyraża się w następującej formule: „Stworzyć związki przyjaźni, dobrej woli między narodami; wzbudzić w całym świecie bezwzględną tolerancję dla praw wszystkich ludów bez względu na rasę i wyznanie; rozkrzewić przychylną ocenę uzdolnień, cechujących ludzi innych narodowości i innej rasy; zapewnić w podręcznikach, używanych w szkołach, wiadomości bardziej dokładne i bardziej objektywne o faktach; rozwinąć w sercach młodzieży świadomość etyki międzynarodowej; wreszcie podkreślić w całym świecie i we wszystkich szkołach jedność rodzaju ludzkiego i obnażyć niedorzeczność wojny; rozwinąć ducha pokoju w łączności ze szczerym patrjotyzmem, opartym raczej na miłości ojczyzny, niż na nienawiści względem innych krajów i narodów".

W myśl założeń pierwszy Zjazd Federacji odbył się w 1925 r. w Edynburgu, drugi w 1927 r. w Toronto, trzeci w b. r. w Genewie.

Duch pokoju, przesiąkający siedzibę Ligi Narodów, predestynował jakgdyby Genewę na miejsce obrad Federacji. Jednakże charakter tej instytucji, zrodzonej w Ameryce, odrębne nieco od europejskich formy jej organizacji, konieczność porozumiewania się z odległem od Genewy San Francisco, gdzie się znajdował Komitet Federacji, nadały szczególne piętno zjazdowi i wywołały niezawsze pomyślne objawy ustrojowe. Opracowanie programu zjazdu, przydział referatów i koreferatów, oznaczenie miejsca i czasu posiedzeń sekcyjnych ucierpiały przytem niemało i utrudniły w znacznym stopniu orjentację członkom zjazdu i możność ułożenia sobie zgóry planu pracy. Wydawany dziennik zjazdu p. n. „L'Ère d'Education" (5 numerów) podawał niemal w ostatniej chwili (w przeddzień popołudniu) bardzo liczne zmiany, jakie zachodziły w rozkładzie posiedzeń sekcyjnych. Mimo to, a może właśnie wskutek tego ruch był bardzo żywy, choć zainteresowanie, sądząc z frekwencji większości sekcyj i z dyskusji, niezbyt wielkie, jak na znaczną liczebność członków (zgórą 1000 osób).

Prace zjazdowe zostały podzielone między 19 sekcyj: I. Rodzice a nauczyciele. — II. Zdrowie a szkoła. — III. Wychowanie praktyczne. —

IV. Zrzeszenia nauczycielskie. — V, VI, VII. Kooperacja międzynarodowa (V. Zagadnienia ogólne; VI. Przygotowanie nauczyciela; VII. Wychowanie). — VIII. Dziecko trudne. — IX. Wychowanie na wsi. — X. Pierwsze dzieciństwo. — XI. Szkoła a gminy. — XII. Wychowanie a prasa. — XIII. Bibljoteki. — XIV. Od szkoły do pracowni. — XV. Nauczanie elementarne. — XVI. Nauczanie średnie. — XVII. Nauczanie wyższe. — XVIII. Oświata dorosłych. — XIX. Analfabetyzm. — Sekcje I, VI, VIII, XI, XIII i XIV odbyły po trzy posiedzenia, inne — po dwa posiedzenia. Referatów i komunikatów na sekcjach wygłoszono zgórą 100, posiedzeń plenarnych odbyto siedem, nadto urządzono trzy posiedzenia plenarne i pięć posiedzeń komisyjnych t. zw. Komitetu Hermana-Jordana, poświęconego metodom propagandy ducha sprawiedliwości, pokoju i dobrej woli między narodami. Komitet zjazdowy nie zapomniał też o pewnych dystrakcjach dla kongresistów, jak dwa pokazy rytmiki Jacques Dalcroze'a, wycieczka całodzienna po Lemanie i przedstawienie sztuki „Pestalozzi" Leo Wylera w teatrze.

Oczywiście, przy tak rozległym programie nikt nie zdołał być wszędzie i wobec równoczesności posiedzeń sekcyjnych wielu uczestników było skazanych na przypadek. Większość jednak, jak wszędzie w takich razach, brała udział raczej w urozmaiceniach programowych i — pozaprogramowych, niż we właściwych pracach zjazdu.

Dokładne sprawozdanie z obrad zjazdu ma przynieść Księga pamiątkowa. Przytoczenie treści obrad sekcyjnych, na których sprawozdawca mógł być obecny, miałoby charakter jednostronny i przypadkowy. Ograniczyć się przeto wypada, obok wyżej podanej ogólnej charakterystyki zjazdu, do wymienienia tych z poruszanych spraw, które są dla nas stosunkowo nowe.

Do takich należy szeroko rozwinięta dyskusja na Sekcji I („Rodzice, nauczyciel, dom, szkoła") pod przewodnictwem pani A. H. Reeve, prezeski Międzynarodowej Federacji Domu i Szkoły. Podkreślano tam rozpowszechniony przesąd, jakoby dom rodzicielski miał obowiązki wychowawcze względem dziecka wyłącznie w wieku przedszkolnym, a z chwilą oddania dziecka do szkoły obowiązki te przechodziły całkowicie na nauczyciela. Wbrew temu stwierdzono, iż wpływ wychowawczy szkoły jest tylko częściowy i że obok niego istniejące wpływy domu i społeczeństwa muszą być zorganizowane, przedewszystkiem w formie oświecenia całego społeczeństwa co do sposobów wychowania w porozumieniu i zgodzie ze szkołą. Istniejące w tym kierunku na Zachodzie organizacje społeczne składają się nietylko z „rodziców" i nie ograniczają się wyłącznie do „opieki" (śniadaniowej lub letniskowej), lecz obejmują cały zakres życia młodzieży poza nauczaniem szkolnem. W Stanach Zjednoczonych, gdzie te dążności współdziałania „rodziców i nauczycieli", ujęte w karby organizacji, datują się od 30-tu przeszło lat, prace Towarzystwa, liczącego obecnie 1.279.000 członków, obejmują m. in. kursy wyższe o zbliżeniu między domem a szkołą, o prawodawstwie, dotyczącem dzieci, wykłady pedagogiczne dla rodziców, kinema-

tografy, bibljoteki, rozrywki dla młodzieży, opieka, wychowanie humanitarne, ogródki dziecięce, lektura dla młodzieży, oszczędność. Dodać należy, że próby tego rodzaju działalności u nas nie są jednak ani tak wszechstronne, ani powszechne, ani planowe, ani — fachowe.

Liczną stosunkowo frekwencją cieszyły się Sekcje V, VI i VII, zajmujące się centralną dla zjazdu kwestją zbliżenia pomiędzy narodami za pośrednictwem wychowania. Zagadnieniami tu rozpatrywanemi były: współpraca umysłowa a Liga Narodów, przygotowanie nauczycieli do współpracy międzynarodowej, duch międzynarodowy w szkołach, środki porozumienia międzynarodowego, dzieło wychowawcze a liga związków narodowych. W sekcjach tych przemawiali wybitni przedstawiciele Ligi Narodów (Vigier), Instytutu Współpracy Intelektualnej (Zimmern), Międzynarodowego Biura Pracy (Maurette), Międzynarodowego Biura Wychowania (Bovet, Butts) i innych instytucyj międzynarodowych, jak również dr. H. L. Smith, przewodniczący Sekcji VI, dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Indiana, który przedstawił projekt zasad i metod nauczania w duchu pokoju i porozumienia międzynarodowego w instytutach nauczycielskich i szkołach publicznych.

O ile w wymienionych sekcjach zajmowano się krzewieniem ducha międzynarodowego wewnątrz szkoły, Sekcja XII postawiła sobie za zadanie obmyślenie środków propagandy spraw szkolnych i wychowawczych nazewnątrz, głównie przy pomocy prasy; powoływano się tu na potrzebę spopularyzowania idei szkolnictwa i zainteresowania nią szerszych warstw społeczeństwa. Ubocznie, poza właściwym programem i niewyczerpująco poruszono sprawę czasopiśmiennictwa dla młodzieży (dr. Viola, dyrektor austrjackiego Czerwonego Krzyża Młodzieży). które należy wyrwać z rąk wydawców-przedsiębiorców i powierzyć wyłącznie fachowym sferom pedagogicznym.

Nad inną stroną czytelnictwa młodzieży obradowała częściowo Sekcja XIII, której punkt ciężkości poza kwestjami bibljografji pedagogicznej (Claparède, Radlińska) i bibljotek szkolnych stanowił referat M. N. Rubakina o organizacji lektury przez badanie psychiki czytelnika; referent wychodzi z założenia, że najlepsza książka to taka, która najbardziej odpowiada indywidualności czytającego, i pragnie ustalić pewne wytyczne orjentacyjne, dotyczące zarówno treści książki, jak i sposobu przedstawienia, a ułatwiające dobór książek dla dzieci o rozmaitych typach umysłowości i temperamentu.

W bliskim związku z kongresem stała urządzona równocześnie wystawa, mająca ilustrować wyniki współdziałania narodów w różnych kierunkach. Bardzo obfite materjały przedstawił Czerwony Krzyż Młodzieży, prowadzący intensywną akcję wymiany myśli pomiędzy młodzieżą 55 krajów. Związek Międzynarodowy Pomocy Dzieciom, opierający swą działalność na słynnej „deklaracji genewskiej", pokazał częściowo wyniki swego

znakomitego w pomyśle konkursu ilustracji zasad deklaracji przez dzieci całego świata; zebrany obfity materjał może być źródłem różnostronnych badań w dziedzinie nietylko psychicznych nastawień i reakcyj dzieci różnych narodów, ale i w dziedzinie dydaktyki nauczania rysunków, zdolności i form uzmysławiania idej, jak również pewnych stosunków szkolnych, domowych i społecznych, w których dzieci żyją.

Pomijając niektóre instytucje międzynarodowe, mające z wychowaniem w ścisłem znaczeniu związek bardzo luźny (Liga Narodów, Związki pacyfistyczne kobiet, Międzynarodowe Biuro Pracy, Związek Esperantystów i t. d.), wymienić należy jako wystawców Skautów, Związki chrześcijańskie młodzieży, młodzież Szwajcarji romańskiej, Biuro Międzynarodowe Zoofilów, Biuro Międzynarodowe Wychowania, Instytut J. J. Rousseau. Dobrze pomyślana, choć mało pouczająca w wykonaniu była wystawa książek do czytania dla młodzieży w różnych językach: z powodu nieznajomości wszystkich języków i braku jakichkolwiek ogólnych wskazówek zwiedzający musieli się ograniczyć do oglądania i — chwiejnej — oceny tylko zewnętrznej strony wydawnictw. Dość dużą część miejsca zajęły na wystawie eksponaty firm księgarskich i przemysłu szkolnego a nawet pozaszkolnego (maszyny do szycia!). Zbyt natomiast mało stosunkowo miejsca zostało na zobrazowanie olbrzymiego pomysłu atlasu cywilizacji powszechnej, przygotowywanego przez brukselskie Mundaneum według zagadnień: 1) świat poprzez czas; sukcesja cywilizacji — historja powszechna; 2) świat poprzez przestrzeń; koegzystencja narodów — geografja powszechna; 3) świat poprzez rzeczy; specjalizacja czynności i gałęzi wiedzy — nauka powszechna. Dla zilustrowania tych zagadnień są użyte przejrzyste tablice (chronogramy, topogramy i ideogramy), zawierające maximum treści przy użyciu minimum miejsca i dające orjentację łatwą, szybką i wielostronną. Jako przyczynki do atlasu wystawione były eksponaty poszczególnych krajów, między innemi i Polski.

Wogóle udział Polski w zjeździe i na wystawie był niezbyt wybitny, ale dość liczny (56 członków), i odpowiadał mniej więcej skromnej jeszcze roli, jaką odgrywamy w międzynarodowym ruchu pedagogicznym. W Sekcji XIII (bibljotek i czytelnictwa młodzieży) przewodniczącą była p. Helena Radlińska, prof. Wolnej Wszechnicy Polskiej, w Sekcji XIV sekretarką p. Łucja Schmidtówna, referentka Międzynarodowego Biura Pracy. Obie wygłosiły referaty. Nadto w Sekcji X (przedszkola) wygłosiła referat p. Żukiewiczowa, a w Sekcji XIII Marja Guttry i Anna Oderfeldówna. Na wystawie były eksponowane polskie wzory środków naukowych samokształceniowych, w księgarni i bibljotece dziecięcej — książki polskie. Największe zainteresowanie wśród obcych wzbudziła wystawa przyczynków polskich do atlasu cywilizacji, urządzona staraniem Anny Oderfeldówny, asystentki twórcy atlasu, dyrektora Mundaneum Otlet'a. Była to, zdaniem wielu, najlepiej wśród analogicznych skonstruowana wystawa. Tablice wykonali prze-

ważnie słuchacze Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Warszawie pod kierunkiem prof. Gustawa Wuttkego.

Ministerstwo W. R. i O. P. było reprezentowane na zjeździe przez profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego dra Stefana Szumana.

Dr. A. Z.

V. KONGRES MIĘDZYNARODOWEJ LIGI NOWEGO WYCHOWANIA

Kongres odbył się w Helsingör w Danji w czasie od 8 do 22 sierpnia b. r. Dla zapoznania się z ideologją Ligi Nowego Wychowania przytoczymy kilka wytycznych jej zasad, a mianowicie:

1. Głównym celem wszelkiego wychowania jest przygotowanie dziecka do tego, aby pragnęło przewagi ducha nad materją i zasadę tę realizowało w swem życiu; wychowanie winno zmierzać tedy do zachowania i pomnażania w dziecku energji duchowej.

2. Wychowanie winno szanować indywidualność dziecka. Indywidualność ta może się rozwijać tylko przy stosowaniu takiej dyscypliny, która prowadzi do wyzwolenia jego sił duchowych.

3. Nauka szkolna i wogóle całe przysposobienie do życia winno zapewniać swobodne przejawianie się wrodzonych zainteresowań dziecka, t. j. tych, które się budzą samorzutnie i znajdują wyraz w rozmaitych czynnościach ręcznych, umysłowych, estetycznych, społecznych i t. d.

4. Każdy wiek ma właściwy sobie charakter. Trzeba zatem, ażeby dyscyplina osobista i zbiorowa była organizowana przez same dzieci przy współudziale nauczycieli; winna ona zmierzać do wzmocnienia poczucia odpowiedzialności indywidualnej i społecznej.

5. Współzawodnictwo egoistyczne powinno być usunięte z wychowania, a zastąpione przez współdziałanie, które uczy dziecko oddawać swą indywidualność na usługi społeczności.

6. Koedukacja, której żąda Liga — koedukacja oznaczająca zarówno nauczanie jak i wychowanie wspólne — wyklucza stosowanie do obu płci jednakowego postępowania, ale zmierza do wytworzenia współpracy, pozwalającej każdej płci wywierać swobodnie wpływ zbawienny jednej na drugą.

7. Nowe wychowanie przygotowuje w dziecku nietylko przyszłego obywatela, zdolnego do wypełniania swoich obowiązków względem bliźnich, narodu i całej ludzkości, ale także istotę świadomą swej człowieczej godności.

Jak widzimy z przytoczonych zasad, nowe wychowanie dąży do rozwijania w dzieciach ich pełnej indywidualności, ich twórczych sił, a opierając się na najnowszych badaniach psychologicznych, obejmuje wychowa-

niem nietylko umysłową, ale także emocjonalną oraz fizyczną stronę dziecka; dąży ono również do tego, by każdy problem, poruszony w szkole, związać z życiem, uczynić cząstką codziennej fali przeżyć.

Niedługie są dzieje Ligi. Powołana do życia przez małą garstkę inicjatorów na kongresie w Calais 6 sierpnia 1921 r., zgodnie ze swem założeniem odbyła dalsze międzynarodowe zjazdy w Montreux, Heidelbergu i Locarnie.

Na czele Ligi stoi Rada Międzynarodowa, której przewodniczącą jest Mrs. Beatrice Ensor [1], Angielka; przedstawicielką Polski jest w niej p. H. Radlińska.

Organami Ligi są następujące czasopisma wydawane w różnych językach:

„The New Era" (kwartalnik, red. Mrs. B. Ensor, 11 Tavistock Sq., London, W. C. 1).

„Pour l'Ere Nouvelle" (miesięcznik, red.: Dr. Adolphe Ferrière, Chemin Peschier 10, Champel-Genève; admin.: Groupe français d'Education Nouvelle, Musée Pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris V).

„Das Werdende Zeitalter" (miesięcznik, red. Dr. Elisabeth Rotten, Dr. Karl Wilker, Kohlgraben, bei Vacha, Rhön).

„Svobodno Vaspitanie" (dwumiesięcznik, red. prof. D. Katzaroff, rue Batcho-Kiro 13, Sofia).

„A Jovo Utjain" (kwartalnik, red. Marthe Nemes, Tigris-Utca 41, Budapest).

„L'Educazione Nazionale" (miesięcznik, red. prof. G. Lombardo-Radice, Via Monte Giordano 36, Roma 12).

„Revista de Pedagogia" (miesięcznik, red. Senor Lorenzo Luzuriaga, Miguel Angel 31, Madrid 6).

„Pedagogiska Spörsmal" (kwartalnik, red. E. Edelstam, M. Montelius, Eriksbergsgatan 15, Stockholm).

Prowizorycznie zrzeszone są pozatem pisma wychodzące w Argentynie, w Chili, w Rumunji, oraz w Czechosłowacji: „Nové Skoly" (red. Dr. O. Chlup, Sirotci ul. 7, Brno) i w Jugosławji: „Radna Skola" (red. J. S. Jovanovicz, Janiczevo Sokacze 10, Beograd).

Zjazd w Helsingör był piątym z rzędu kongresem międzynarodowym Ligi. Ściągnął on około 2.000 osób 43 narodowości. Największą liczbę uczestników przedstawiała Anglja — 317, Amerykanów przybyło 227, Niemców — 250, Duńczyków — 228, Szwedów — 240, Polaków — 68. Polska więc w stosunku do Francji — 46, Norwegji — 44, Szwajcarji — 36, Rumunji — 11, Czech — 6, Holandji — 32, Węgier — 25, była silnie reprezentowana.

---

[1] Sekretarka: Miss Clare Soper, 11 Tavistock Square, London, W. C. 1.

Imponująco, przyznać trzeba, wyglądał ten zespół ludzi tak nieraz różnych bardzo w swych przekonaniach i różnych w poglądach, a tą jedną wspólną związanych myślą, jednem serdecznem pragnieniem wynalezienia najodpowiedniejszej drogi w dziedzinie wychowania nowego, lepszego pokolenia dla nowej, lepszej przyszłości. I gdyby nawet taki kongres — z twierdzeniem tem nieraz spotkać się można — nie przyniósł żadnych pozytywnych rezultatów, nie dał syntetycznego ujęcia wspólnych wytycznych, miarodajnych na przyszłość — każdy bowiem wykład był zazwyczaj luźnem sprawozdaniem danego prelegenta, nie wiążącem się dość ściśle z całością, a stawał nieraz nawet w zupełnej sprzeczności z poglądami w tej samej kwestji, wygłoszonemi w innej grupie — to sama ta wymiana myśli na terenie wspólnej wszystkim pracy, to zetknięcie się bezpośrednie, oko w oko, przedstawicieli różnych poglądów i zestawienie wyników pracy jednych z drugimi, ma niepomierne w wszechświatowym ruchu wychowawczym znaczenie.

Zjazd rozpoczął się 8 sierpnia b. r. uroczystą ceremonją otwarcia. Olbrzymi dziedziniec pięknego kronborskiego zamku, wsławionego tradycją Hamletowskiej tragedji, zapełniony był po brzegi przedstawicielami wszystkich narodowości świata. Na krótkie, ale serdeczne przemówienie premjera Danji T. Stauning'a, ministra spraw wewnętrznych Dahlgaarda (jako gospodarza zamku), ministra oświaty Borgbjerga, prezydenta miasta Helsingör Christensena i prezydenta sąsiedniego miasta Helsingborgu, Baatha — odpowiedzieli przedstawiciele wielkich państw: Francji, Niemiec, Anglji i Stanów Zjednoczonych, jak również przedstawiciel Indyj, który przemawiał imieniem całego Dalekiego Wschodu.

Następnego dnia zaczęła się praca systematyczna, uciążliwa, trwająca od godziny 9-ej rano do 6.30 wieczorem z przerwą na lunch. Dodać trzeba, że codzień prawie urządzane po godzinie 8-ej wieczorem koncerty, tańce, ilustrujące zwyczaje poszczególnych narodów, deklamacje i śpiewy, dopełniały pracowitego dnia. Na chwilę siesty nad brzegiem morza, skąd widniały szwedzkiego Helsingborgu wieżyce, zdobyć się można było tylko kosztem opuszczenia wykładu. Przytem gubiło się w tem olbrzymiem morzu poruszanych zagadnień, rozwiązywanych problemów. Dość wspomnieć, że samych prelegentów było 200. Można więc było brać udział tylko w plenarnych posiedzeniach lub wybranych grupach czy kursach, gdyż w tych samych godzinach obradowało zwykle 8 i więcej grup (nie licząc kursów) w odległych od siebie punktach miasta.

Dla braku miejsca ograniczymy się obecnie do ogólnikowego zestawienia tytułów niektórych odczytów i nazwisk prelegentów, pozostawiając zaznajomienie się z treścią poszczególnych wykładów do następnego numeru. To czysto powierzchowne zestawienie prac kongresu, choć nieco nużące, rzucić właśnie może najlepsze światło na rozmaitość i rozległość pro-

blemów oraz najlepiej zilustrować kierunki wytycznych myśli Nowego Wychowania.

Posiedzenia plenarne, łącznie z wygłaszanemi na nich wykładami, odbywały się bardzo uroczyście w sali rycerskiej kronborskiego zamku i poprzedzane były zawsze muzyką artystyczną, a kończone chóralnym śpiewem uczestników, śpiewających pieśni różnych narodów. Pierwszego dnia, oprócz dr. Adolfa Ferrière'a z Genewy (O potrzebie skierowania psychologji do studjów nad indywidualnością) i G. J. Arwin'a (Danja), mówiła dr. E. Rotten (Niemcy) o przystosowaniu planu naukowego do wymagań czasu, a przewodnicząca kongresu B. Ensor wygłosiła bardzo dowcipnie ujęte przemówienie zatytułowane: Krucjaty w dziedzinie wychowania. Następnych dni mówił Burton P. Fowler (Ameryka) o celowej czynności w wychowaniu, dr. Kaper (Danja) o właściwej szkołom duńskim wolności w nauczaniu, J. Hertzberg (Norwegja) o szkołach w swoim kraju i ich problemach, dr. Nils Hänninger (Sztokholm) o pedagogicznych kierunkach w Szwecji ze specjalnem uwzględnieniem najnowszej reformy szkolnej, dr. Raup z Ameryki o psychologji nawyku i nowem wychowaniu, Otto Glöckel (Wiedeń) o odrodzeniu szkolnictwa w Austrji, Helena Parkhurst (Ameryka) o indywidualnych problemach w nauczaniu, dr. Deiters (Hessen-Nassau) o rozwoju niemieckiego wychowania szkolnego za republiki i t. d.

Grup było 15. Wiązały się w cztery główne serje: A. Psychologja (3 grupy: I—III), B. Szkoły aktywne (6 grup: IV—IX), C. Kształcenie nauczycieli i rodziców (2 grupy: X—XI), D. Filozofja i warunki społeczne (4 grupy: XII—XV).

W serji pierwszej (A), w grupie „Indywidualnej psychologji i typów psychologicznych" dr. Adolf Ferrière mówił o ankiecie „New Education Fellowship" na temat typów dzieci oraz o obecnym i przyszłym rozwoju psychologji indywidualnej; dr. William Boyd z uniwersytetu w Glasgowie — o indywidualnych różnicach w emocjonalnych reakcjach dzieci; dr. W. Boven ze Szwajcarji — o psychologji indywidualnej i typologji; dr. O. Decroly z Belgji — o trudnościach ustalania typów psychologicznych u dziecka; dr. Nicola Pende z Włoch — o temperamentach endocrino-sympatycznych i protypach psychicznych; dr. Kraft ze Szwajcarji — o możliwości połączenia charakterologji z kosmobiologją i o stosunkach zachodzących między astronomicznemi, meteorologicznemi i biologicznemi zjawiskami; dr. K. Lewin z Berlina — o teorji postaci i psychologji dziecka oraz o typie i prawidłowości psychicznej; dr. W. Wallon z Francji — o składnikach neurologicznych charakteru; Nusbaum ze Szwajcarji — o sporadycznych obserwacjach nad kilkoma dziećmi i poszukiwaniu skali wartości dla ich klasyfikacji i t. d.

Metoda badań inteligencji zapomocą testów bardziej znana i rozpowszechniona jest w Ameryce, niż w Europie. Jak daleko zaszedł rozwój tych badań, dowiedzieć się można było z całego szeregu wykładów w grupie II. Dr. Virgil E. Dickson z Kalifornji mówił o stanowisku, jakie zajmują

w nowoczesnem wychowaniu badania psychotechniczne; dr. Decroly z Belgji — o badaniach dotyczących pewnych testów inteligencji słownej i niesłownej; dr. W. Boyd z Glasgowa — o stosowaniu testów inteligencji w szkole i t. d.

Na żadną może ze stron nowego wychowania nie rzuciła psychologja tyle światła, co na problem trudnego dziecka, omawiany w grupie III. Edith Everett miała wykład o stosunku nauczyciela do dziecka; P. Högström (Danja) — o pewnem doświadczeniu w nauczaniu języków dzieci głuchoniemych; L. Beck (Danja) — o zaufaniu, jako podstawie wychowania; dr. Boyd — o zapobiegawczem postępowaniu z trudnemi dziećmi i t. d.

Serja druga (B), traktująca o szkołach aktywnych, obejmowała sześć grup: a) szkoły prywatne (grupa IV), b) państwowe (grupa V), c) kształcenie mas, jego rozwój i problemy (grupa VI), d) ochronki (grupa VII), e) kształcenie dorosłych (grupa VIII), f) twórcze wyrażanie się przez sztukę (grupa IX).

W grupie, omawiającej szkoły prywatne, zapoznać się można było z najwybitniejszemi nowoczesnemi szkołami aktywnemi. Oswald Powell z Anglji mówił o swej Bedales School przy pracy i zabawie; George Bertier z Ecole des Roches w Normandji — o stosunku nowej szkoły do programów oficjalnych; Wilford Aiken z John Burroughs School w Stanach Zjednoczonych — o próbie zastosowania zasad nowego wychowania w szkołach średnich; H. Tobler (z Hof Oberkirch Schule w Szwajcarji) — o nowem nastawieniu się szkoły w stosunku do życia, jako zasadniczym problemie reformy szkolnej; Paul Geheeb (z Odenwaldschule w Niemczech) mówił o swej szkole, ilustrując wykłady obrazami świetlnemi; P. Roberts (z Frensham Heights School w Anglji) — o pewnych doświadczeniach z wolną szkołą i t. d.

W grupie szkół aktywnych państwowych zabierała głos E. Flayol, w zastępstwie nieobecnego M. Profit'a, informując o rozwoju kooperatyw szkolnych we Francji; dr. Juljusz Gebhard mówił o ruchu szkolnym w Hamburgu; Mildred English ze Stanów Zjednoczonych — o aktywnym programie; R. Cousinet — o praktycznem stosowaniu swej metody; Cor Bruijn z Holandji — o metodzie Ligthart'a; A. J. Lynch — o swobodzie w szkołach elementarnych; A. Dseiwers z Łotwy — o doświadczeniach schroniska dla wycieczek szkolnych w Rydze; J. Greste z Łotwy — o doświadczeniach w realnych gimnazjach łotewskich; F. Olden z Norwegji — o dobrowolnej pracy grupowej w szkołach; Svend Emborg z Danji — o dawnych duńskich „wolnych szkołach" na nowych torach i t. d.

Grupa VI, wchodząca w skład tej serji, zorganizowana była głównie w tym celu, by rozważyć, w jakim stopniu metoda nowego wychowania może być zastosowana do masowych systemów szkolnych państwowych. Dostęp zarezerwowany był wyłącznie dla tych osób, które miały już pewne doświadczenie administracyjne w szkolnictwie państwowem. Zabierał w niej

głos Bolesław Kielski, naczelnik Wydziału Sprawozdawczego i delegat Ministerstwa W. R. i O. P. na kongres, mówiąc o szkolnictwie w Polsce, jego zagadnieniach i postępie. Referat ten ściągnął na salę stosunkowo licznych słuchaczy, nietylko z pośród Polaków, ale i innych narodowości, np. Anglików i Francuzów. Po wykładzie wywiązała się dyskusja, posypały się pytania, a nawet zgłosił się recenzent jednego z amerykańskich pism z prośbą o informacje z tej dziedziny.

Prócz p. Kielskiego wygłosili w tej grupie referaty: dr. Randall Condon ze Stanów Zjednoczonych, który mówił o drodze do postępu dla szkół miejskich; Cousinet — o ewolucji pedagogji oficjalnej we Francji; Otto Glöckel — o działalności administracyjnej wiedeńskiej miejskiej rady szkolnej; Emil Krause z Hamburga — o systemie wychowawczym i szkołach w dużych miastach; J. Compton z Anglji — o administratorach i postępie; M. Petersen — o osobistym czynnym udziale dziecka w nauce czytania.

Wychowanie najmłodszych dzieci w t. zw. ogródkach i ochronkach, tak bardzo naprzód w ostatnich czasach posunięte, po innej idzie linji w Ameryce, niż w Europie. W zestawieniu sprawozdawczem tych obu prądów brała udział A. Hamaïde (kierowniczka szkoły „L'Ecole pour la vie par la vie" w Brukseli i autorka znanej w przekładzie polskim książki o metodzie Decroly'ego), mówiąc o typie programu ilustrującego zastosowanie zasad nowego wychowania. Na ten sam temat mówiła F. Kern ze Stanów Zjednoczonych i dr. Frankowski z Austrji. A. J. Lynch z Anglji, Mme Coirault z Francji, A. Keliher ze Stanów Zjednoczonych, Lucy Corvinius z Niemiec, Marstrand z Danji, E. Moberg ze Szwecji, A. Sondergaard ze Stanów Zjednoczonych, A. Wulff z Danji — mówili o problemach ilustrujących ośrodki zainteresowania w organizacji programów.

Kraje skandynawskie, a w szczególności Danja sławna jest na świat cały przez swe Volkehojskole (Wyższe Szkoły Ludowe) dla dorosłej młodzieży wiejskiej i miejskiej. Zaznajamianie uczestników kongresu z temi szkołami oraz z kształceniem dorosłych było celem grupy VIII. Zabierali głos: J. Rosenkjaer z Danji, referując o umysłowych potrzebach dorastającej młodzieży; J. E. Lange z Danji — o stosunku wyższych szkół ludowych do społecznego i ekonomicznego życia kraju; N. Hjalmar Bosson ze Szwecji — o celach i działalności szwedzkich szkół ludowych; Sydney Herbert z Walji — o kształceniu dorosłych w Anglji i Walji; W. Warwick ze Szkocji — o pracy Robotniczego Towarzystwa Oświatowego; dr. E. C. Lindemann i Spencer Miller ze Stanów Zjednoczonych — o kształceniu robotników w wieku maszyn; Ingvald Forfang z Norwegji — o celach i trudnościach norweskich wyższych szkół ludowych.

Serja trzecia (C) zajmowała się problemem kształcenia nauczycieli i rodziców. Zasadą nowego wychowania jest współpraca szkoły z domem, co tak wymownie określił duński poeta Christian Richardt w wierszu „The

goal has been reached, when home is school and school is home". O tem właśnie przygotowaniu rodziców do kształcenia dziecka w domu, kwestji tak poważnie w Ameryce traktowanej, mówił dr. Lindeman ze Stanów Zjednoczonych, referując kwestję kształcenia rodziców, jako prądu socjalnego; Edna White mówiła o rozmiarach kształcenia rodziców w Ameryce; dr. A. Mentz z Danji — na temat: rodzice a szkoła; Sidonia Gruenberg ze Stanów Zjednoczonych — o odpowiedzialności rodzicielskiej w świetle nowej psychologji; dr. Dengler — o nowej koncepcji roli rodziców w wychowaniu; dr. M. Wilker ze Stanów Zjednoczonych zdawał sprawozdanie z trzyletniego programu kształcenia rodziców; E. Hickson z Anglji — o działalności Rodzicielskiej Unji Wychowawczej.

Sprawa przygotowania świeżych zastępów nauczycieli, obznajmionych z zasadami nowego wychowania, była tematem, omawianym w grupie XI. Prof. Mac Clelland ze Szkocji mówił o kształceniu nauczycieli w Szkocji; dr. G. H. Green z Walji (autor znanej w przekładzie polskim książki „Psychanaliza w szkole") — o psychologicznem wyzwoleniu nauczyciela; dr. K. Riedel z Niemiec — o stosunku między kształceniem nauczycieli a programem nauki; dr. Adelaide Ayer ze Stanów Zjednoczonych — o przygotowaniu nauczycieli przez doświadczenia zawodowe i inne; M. Paine Stevens z New Yorku — o socjologicznych studjach w kształceniu nauczycieli; E. Flayol z Paryża — o sposobach ulepszenia przygotowania intelektualnego i moralnego nauczycieli; dr. Katzaroff z Sofji — o koniecznych zaletach nauczyciela; Leons Taivans z Łotwy — o kursach dokształcających dla nauczycieli w służbie nowego wychowania; Marietta Johnson ze Stanów Zjednoczonych i prof. W. Deuchler — o kształceniu nauczycieli; prof. Percy Nunn z Anglji — o nowych problemach w kształceniu nauczycieli; dr. Wilhelm Friedrich z Niemiec — o idei społecznej w nowem wychowaniu nauczyciela. W tej grupie wygłosiła też referat M. Kaczyńska o współpracy nauczycieli i psychologów szkolnych. W zawiązanej na ten temat dyskusji zabierał między innymi głos p. Sojka, dyrektor szkoły powszechnej w Białej Śląskiej, mówiąc o kształceniu nauczycieli w Polsce.

W serji czwartej (D), zebranej pod hasłem „filozofja i społeczne warunki", omawiano problemy filozoficzne z metodą nowego wychowania związane. W serji tej grupa XII miała za cel wykazać znaczenie wychowawcze niektórych idej filozoficznych, związanych z nazwiskami Bergsona, Dewey'a, Einsteina i t. d. Dr. Decroly mówił o funkcji globalizacji, jako pośredniej między instynktem a inteligencją; dr. Naesgaard z Danji — o odpowiedzialności nowego wychowania; dr. W. Boyd — o poglądzie na świat, leżącym u podstaw nowego wychowania; dr. E. Weniger z Niemiec — o nowem wychowaniu i ruchu filozoficznym w Niemczech; dr. R. Raup — o znaczeniu, jakie ma dla nauczyciela jego własna filozofja wychowania; prof. Percy Nunn z Anglji — o prądach w filozofji wychowania; Władimir Arbjutin z Łotwy — o problemie wychowania w stosunku do kosmicznego procesu.

Grupa XIII, mająca „wychowanie jako podstawę międzynarodowego porozumienia" za temat obrad, zastanawiała się, coby należało uczynić, ażeby nowe pokolenie rzeczywiście realizowało tak odległą dziś dla nas ideę pokoju. Paul Langevin z Francji mówił o roli szkoły w przygotowywaniu pokoju; prof. A. Vulliod — o ugruntowaniu międzynarodowego pokoju na międzynarodowej reformie wychowania; G. Lapierre — o szkole publicznej francuskiej i pojednaniu się narodów; G. Walton ze Stanów Zjednoczonych — o międzynarodowem porozumieniu przez kontakt osobisty; John Fanshawe — o stworzeniu międzynarodowego ducha u młodzieży przez wychowanie; dr. George Green i Sydney Herbert z Walji — o rasowych uprzedzeniach u dzieci w wieku szkolnym; prof. J. Findlay z Anglji — o międzynarodowem porozumieniu się przez język; A. Hallsten-Kallia z Szwajcarji — o pewnych próbach, podjętych przez Ligę Narodów dla przyjścia z pomocą nauczycielom w kwestjach nauczania o Lidze i międzynarodowem współdziałaniu; dr. Wilhelm Viola z Austrji — o psychologji dziecka i jej duchu międzynarodowym.

Dziecko i religję wzięła za temat grupa XIV, która nie miała wyznaczonych odczytów, ale ograniczała się do swobodnej dyskusji na swych zebraniach.

Sprawą społecznych warunków w stosunku do rekonstrukcji szkoły zajęła się grupa XV. W kwestji, jak może i powinien wychowawca dążyć do poprawy stosunków, zabrał głos J. Lange z Danji, mówiąc o postępowem włościaństwie i wyższych szkołach ludowych; H. Findlay z Anglji — o dziecku w stosunku do zawodu; w tej grupie wygłosiła też referat H. Radlińska, prof. Wolnej Wszechnicy w Warszawie, o stosunku szkoły do społeczeństwa; pozatem G. Ellis z Anglji — o szkole unifikującej wpływ społeczny; A. Jouenne z Francji — o społecznej roli szkoły; M. Muchow z Niemiec — o dziedzinie życia dziecka wielkiego miasta.

Kursy, na które wstęp był za biletami i osobną dopłatą, były pewnego rodzaju kursami dokształcającemi. Obejmowały one trzy serje zagadnień: I. Nowoczesny rozwój techniki nauczania, II. Psychoanalityczne badania, III. Twórcze wypowiadanie się przez sztukę.

Kurs I, o rekonstrukcji programów, prowadził dr. Harold Rugg, profesor pedagogiki na uniwersytecie kolumbijskim, którego badania na tem polu w Ameryce ogromny miały i mają wpływ na ogólną nowoczesną konstrukcję programów. Niestety, zbyt spóźniony jego przyjazd do Helsingör uniemożliwił wielu uczestnikom korzystanie z wykładu.

Kurs o metodzie Montessori, prowadzony przez nią samą, budził ogromne zainteresowanie i bardzo licznych ściągnął słuchaczy. Dr. Juan Alzina, kierownik instytutu dla umysłowo niedorozwiniętych dzieci w Barcelonie, mówił o zastosowaniu metody Montessori do nauki anormalnych uczniów; dr. Decroly referował zasady swej metody, polegającej na ośrodkach zainteresowania; A. Hamaïde demonstrowała praktyczne zastosowanie tej me-

tody, np. używanie gier wychowawczych, globalnej metody uczenia czytania i t. d.

O technice Winnetki w zastępstwie nieobecnego dr. Carletona Washburne'a wykładała M. Carswell, dyrektorka jednej ze szkół, stosujących tę metodę.

Burton P. Fowler, kierownik Tower Hill School w Welmington (Delaware), pouczał o amerykańskiej „metodzie projektów" tak mało w Europie rozpowszechnionej, zbliżonej do metody Decroly'ego. Zabierali tu głos: dr. A. Ayer, kierownik seminarjum nauczycielskiego w Milwaukee; H. Ericson, kierowniczka Sunset Hill School; Flora Cooke z Francis Parker School w Chicago; S. R. Slavson z Cambridge.

Kurs metody daltońskiej prowadziła Helen Parkhurst, twórczyni tej metody i autorka znanej w przekładzie polskim książki p. t. „Wykształcenie według planu daltońskiego".

Druga serja kursów zaznajamiała ze znaczeniem podświadomości w rozwoju jednostki. Trzecia — obejmowała kurs rytmiki prowadzony przez C. Baer Frissell oraz kurs deklamacji chóralnej przez Majorie Gullan, autorkę „Spoken Poetry in the Schools".

Mówiąc o pracach kongresu, trudno nie wspomnieć o tem, że dla badań nad tak dzisiaj aktualną kwestją egzaminów szkolnych utworzono specjalną komisję, na której czele stał dr. Carson Ryan z Ameryki. Komisja ta pracowała bardzo intensywnie i prócz plenarnych zebrań miała parę razy w tygodniu konferencje w ścisłem gronie delegatów różnych państw. Pierwsza część obrad poświęcona była relacjom o stanie egzaminów w poszczególnych krajach. Sprawozdanie, które złożył delegat polski, p. Bolesław Kielski, wykazało, że system egzaminacyjny w Polsce odpowiada bardziej nowoczesnym wymaganiom, niż systemy wielu innych narodów. W czasie ostatnich konferencyj dyskutowano i uchwalono rezolucję, jako ostateczny rezultat zebrań, zalecony wszystkim narodom. Szczegółowe sprawozdanie z odbywanych konferencyj, jakoteż tłumaczenie rezolucji, z powodu braku miejsca zamieszczone będzie w numerze następnym pisma.

Bardzo pouczającem dopełnieniem prac kongresu były wystawy szkolne, urządzane przez poszczególne narody i również niezmiernie ciekawe filmy, jako ruchome ilustracje do poruszanych na wykładach kwestyj.

Komitet organizacyjny kongresu nie zapomniał i o rozrywkach dla uczestników. Zgóry już obmyślony plan uroczystości i wycieczek urozmaicał jednostajną a bardzo nużącą pracę dnia. Prócz uroczystości powitalnych w Helsingör, Kopenhadze i Helsingborgu, prócz koncertów, wieczorów i tańców narodowych, śpiewów i popisów gimnastycznych (wieczór polski, urządzony przez młodzież gimnazjalną, miał ogromne powodzenie) — zorganizowane było zwiedzanie szkół duńskich w Hilleröd, Kopenhadze, Helsingör i Helsingborgu oraz niezwykle zajmujące wycieczki agro-kulturalne, historyczne i geologiczne.

Do kwestyj z kongresem związanych powrócimy jeszcze w następnych numerach pisma, gdzie omówimy dokładniej treść niektórych referatów i wykładów.

Dr. E. A. Kownacka.

ZAGRANICZNI PEDAGODZY W POLSCE

W związku z działem szkolnym na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu Ministerstwo W. R. i O. P. zaprosiło do Polski szereg wybitnych pedagogów zagranicznych w celu zapoznania ich z dziesięcioletnim dorobkiem naszej pracy na polu szkolnictwa i wysłuchania ich opinji w tej materji.

Z zaproszonych gości przybyli pp.: 1) M. Weber z Paryża, członek zarządu „Association des Compagnons de l'Université Nouvelle", autor znanego projektu reformy ustroju szkolnictwa we Francji („Projet de statut organique de l'Enseignement Public"), 2) B. Ensor z Londynu, przewodnicząca „New Education Fellowship", redaktorka kwartalnika „The New Era", 3) Halbach z Londynu, sekretarka Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, 4) dr. E. Rotten z Kohlgraben, redaktorka czasopisma „Das Werdende Zeitalter", przewodnicząca sekcji niemieckiej Ligi Nowego Wychowania, 5) dr. D. Katzaroff, profesor pedagogiki na uniwersytecie w Sofji, redaktor czasopisma „Svobodno Vaspitanie", 6) dr. P. Dengler, dyr. „The Austro-American Institute of Education" w Wiedniu, 7) Niemann, dyr. wydziału zagranicznego w „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" w Berlinie, 8) P. Otlet, dyr. „Palais Mondial" z Brukseli, 9) L. Small, delegat szkockiego Międzynarodowego Związku Stowarzyszeń Ligi Narodów, 10) I. G. Thulin, dyrektor szwedzkiego Instytutu Wychowania Fizycznego w Lundzie, 11) dr. L. Dufestel, główny inspektor higjeny szkolnej miasta Paryża, 12) F. Hildebrand, dyr. Seminarjum Robót Ręcznych z Lipska, autor szeregu wybitnych prac z zakresu estetycznego wychowania młodzieży, 13) G. F. Krog Klausen, dyr. Duńskiej Szkoły Slöjdu z Kopenhagi.

Prócz zaproszonych, bawili w ciągu września b. r. i zwiedzali szkoły w Polsce: W. H. Kilpatrick, prof. Teachers' College, Columbia-University, psycholog amerykański, znany autor dzieł psychologiczno-pedagogicznych [1], dr. Negentzoff, prof. historji wychowania w uniwersytecie w Sofji, dr. Kern z Heidelbergu, lekarka i działaczka na polu społeczno-pedagogicznem, dr. Tacke, nauczyciel gimnazjalny ze Szczecina i inni.

Wielu z wymienionych gości wygłosiło odczyty, których treść podamy w następnym numerze pisma.

---

[1] M. i. Foundation of method, 1926, — Education for a changing civilisation, 1927.

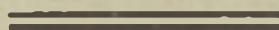
MIĘDZYNARODOWY KONGRES NAUCZANIA ZAWODOWEGO W LEODJUM

W 1930 r. obchodzi Belgja stulecie swej niepodległości. Dla uczczenia tej rocznicy prowincja Leodjum urządza Międzynarodową Wystawę Przemysłu, Nauki i jej stosowania oraz Sztuki Walońskiej i przy tej okazji organizuje — pod protektoratem rządu belgijskiego — Międzynarodowy Kongres Kształcenia Zawodowego męskiego i żeńskiego.

Kongres, który ma się odbyć od 1 do 5 sierpnia 1930 r., obejmie następujące zagadnienia: 1. a) Organizacja wychowania z uwzględnieniem uzdolnienia dzieci do różnych zawodów, rzemiosł, pracy biurowej i t. d.; b) urzędy badania uzdolnień i selekcji zawodowej. 2. Udział prawodawstwa w dziele organizacji i rozwoju kształcenia zawodowego. Związek nauczania zawodowego z innemi rodzajami kształcenia. 3. a) Udział zrzeszeń przemysłowych i robotniczych w dziele kształcenia zawodowego; b) kształcenie pozaszkolne, jego organizacja, jego rola. 4. Kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych. 5. Stan kształcenia zawodowego w różnych krajach. Ewentualne stworzenie międzynarodowego urzędu kształcenia zawodowego.

Pozatem możliwe jest rozpatrywanie innych spraw, związanych z kształceniem zawodowem.

Termin zgłaszania referatów, przyczynków, komunikatów upływa z dniem 1 marca 1930 r., termin zgłaszania udziału w Kongresie — 30 kwietnia 1930 r.



WSPOMNIENIE POŚMIERTNE

Ś. p. BRONISŁAW GEBERT

Ministerstwo W. R. i O. P. poniosło bolesną stratę. Ubył z pomiędzy jego pracowników ś. p. Bronisław Gebert, wizytator szkół. W drodze powrotnej z kuracji zmarł nagle dnia 5 sierpnia b. r. na anewryzm serca w Lucernie, dokąd udał się w celu zapoznania się ze szkolnictwem szwajcarskiem. Śmierć przedwczesna zabrała dzielnego i prawego człowieka, wybitnego pedagoga, autora szeregu prac metodycznych i podręczników szkolnych z zakresu historji.

Oto kilka najważniejszych dat z życia ś. p. Zmarłego.

Urodzony w 1874 r. w Ropie na Podkarpaciu uczęszczał do gimnazjum we Lwowie, a złożywszy w 1892 r. z odznaczeniem egzamin dojrzałości, wstąpił na studja filozoficzne na uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Studja odbywał w latach 1892—1896, poświęcając się głównie historji i geografji.

Po złożeniu egzaminu i uzyskaniu patentu na nauczyciela historji i geografji w szkołach średnich rozpoczął pracę jako aplikant w gimnazjum IV we Lwowie w 1896 r., poczem jako zastępca nauczyciela w gimnazjach w Stryju i Stanisławowie, wreszcie jako profesor w gimnazjum V a następnie VI we Lwowie pod kierownictwem wybitnych pedagogów: ś. p. Próchnickiego i Danysza.

Jako profesor gimnazjum VI, w którem pod kierownictwem ś. p. Danysza odbywali praktykę pedagogiczną kandydaci na nauczycieli szkół średnich po ukończeniu studjów uniwersyteckich, prowadzi ś. p. Gebert kursy hospitantów nauki historji i geografji, co było najlepszem świadectwem wybitnych zdolności pedagogicznych młodego nauczyciela.

W 1908 r. obejmuje obowiązki dyrektora w prywatnem gimnazjum żeńskiem im. J. Słowackiego we Lwowie i pełni je z wielkim pożytkiem dla szkoły i młodzieży aż do wybuchu wojny.

Zmobilizowany jako rezerwowy porucznik bierze udział w wojnie przeciw Rosji, przechodzi w grudniu 1918 r. jako kapitan do W. P., bierze udział w walkach o Lwów, w wojnie przeciwko bolszewikom, w marcu zaś 1921 r. opuszcza szeregi wojskowe jako major rezerwowy 5 pułku artylerji.

Mianowany wizytatorem szkół w Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego w 1921 r. pracuje w wydziale szkolnictwa powszechnego, następnie

zaś, przeniesiony do Ministerstwa W. R. i O. P., rozpoczyna pracę w wydziale szkół powszechnych jako wizytator w styczniu 1924 r. i pełni ją aż do śmierci.

Praca na polu wychowania praktycznego ś. p. Geberta jako nauczyciela, dyrektora i wizytatora szła w parze z Jego działalnością autorską. Studja uniwersyteckie nad geografją skierowały Jego pierwsze prace na zagadnienia z tej dziedziny. Od 1907 r. zwraca się do prac z zakresu historji i pozostaje im wierny do końca życia.

Z ważniejszych prac ś. p. Geberta, publikowanych oddzielnie, jak również rozpraw i artykułów, ogłoszonych w czasopismach, wyliczyć należy: 1. Śnieg i lód ze stanowiska geograficznego. 1903. — 2. Za Dunajem (Bułgarja, Serbja, Czarnogóra). 1904. — 3. Uwagi metodyczne o nauce geografji w kl. I. 1905. — 4. Księstwo Warszawskie. 1907. — 5. Pierwsze ośmiolecie pryw. gimn. im. J. Słowackiego we Lwowie. 1910. — 6. Wycieczka uczenic gimn. im. J. Słowackiego do Włoch. 1913. — 7. Uwagi dydaktyczne o czytaniu wypisów historycznych. 1919. — 8. Z dziejów ziemi Czerwieńskiej. 1921. — 9. Z działalności referenta zabytków przy Dow. 6 Armji. 1922. — 10. Czytanie wypisów historycznych przy nauce dziejów starożytnych. 1923. — 11. Jak uczyć historji w szkole powszechnej. 1925. — 12. Podstawowe zagadnienia wychowawcze w popularnym podręczniku historji polskiej i w nauczaniu tego przedmiotu na stopniu niższym. (Muzeum, 1927).

W czasie służby wojskowej pisze w 1920 r. broszurę p. t. Jak uczyć żołnierza dziejów ojczystych? a w 1923 r. wydaje rozprawę p. t. Jak uczyć historji w szkole powszechnej?

Wspólnie z Żoną opracował szereg podręczników z zakresu historji Polski i powszechnej. Oto spis najważniejszych: Opowiadania z dziejów ojczystych. 1922. — Opowiadania z dziejów powszechnych. 1922. — Opowiadania z dziejów powszechnych (dla kresów wschodnich). 1925. — Dzieje powszechne (dla sem.). Cz. I. 1925. — Historja starożytna. Cz. I i II. 1922. — Wypisy historyczne z dziejów ojczystych. 1923. — Wypisy historyczne do nauki dziejów starożytnych. 1923. — Z naszych dziejów. 1923.

W ostatnich latach, zajmowały ś. p. Geberta zagadnienia współpracy inspektora z nauczycielami, zwłaszcza zaś wizytacje inspektora — ich charakter i metoda. Z tej dziedziny drukował kilka artykułów w „Sprawach Szkolnych", kwartalniku poświęconym administracji szkolnej, nauczaniu i wychowaniu. 1. Jak inspektor szkolny powinien wizytować szkołę powszechną. 1924. — 2. Kwalifikowanie nauczycieli szkół powszechnych przez inspektora szkolnego. 1925. — 3. O wizytacji szkolnictwa powszechnego przez okr. wizytatora szkół. 1925. — 4. Sprawozdanie wizytacyjne inspektora szkolnego. 1927.

W „Szkole i Wiedzy" pojawił się też artykuł ś. p. Geberta p. t. Jakie korzyści przynieść może nauczycielowi szczegółowa wizytacja szkoły ogólnokształcącej? (Lwów, 1928).

Obok intensywnej pracy zawodowej i autorskiej pracował ś. p. Zmarły i na polu społeczno-oświatowem. W latach 1907—1918 wykładał w Uniwersytecie Powszechnym geografję historyczną ziem polskich — z tego również zakresu wygłosił wykład dla nauczycieli w Warszawie w lipcu 1907 r.

Od 1904 r. do wybuchu wojny był członkiem Zarządu T. N. S. W. we Lwowie i członkiem Komisji redakcyjnej czasopisma „Muzeum".

Gorliwy i sumienny jako wychowawca i nauczyciel, niezmordowany pracownik na polu popularyzacji wiedzy historycznej, działacz społeczno-oświatowy w czasach, kiedy trzeba było z serdeczną troską uświadamiać szerokie masy w duchu narodowym, pedagog, który nawet w czasie walk z nieprzyjacielem myśli o tem, jak uczyć żołnierza polskiego dziejów ojczystych, zapisał swoje imię dobrze na kartach dziejów naszej oświaty.

Cześć Jego pamięci!



OŚWIATA I WYCHOWANIE

(L'INSTRUCTION ET L'EDUCATION)

Zeszyt 4. Fasc. 4.

TREŚĆ: / SOMMAIRE